

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra chemie a didaktiky chemie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zmapování profesního osudu absolventů učitelství chemie na Pedagogické fakultě UK v Praze

Mapping professional path of chemistry-teacher
training graduates at the Faculty of Education

Iveta Mesnerová

Vedoucí práce: PhDr. Martin Adamec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N CH-M

Praha 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Zmapování profesního osudu absolventů učitelství chemie na Pedagogické fakultě UK v Praze vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. července 2015

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucímu své diplomové práce panu PhDr. Martinu Adamcovi, Ph.D., za jeho cenné rady a připomínky při vedení práce.

V neposlední řadě bych také ráda poděkovala všem respondentům, kteří byli ochotni vyplnit můj dotazník, a tím mi poskytli informace potřebné ke zpracování této práce.

Název práce:

Zmapování profesního osudu absolventů učitelství chemie na Pedagogické fakultě UK v Praze

Abstrakt:

Tato diplomová práce se zabývá zmapováním profesní dráhy absolventů Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kteří zde vystudovali jako jeden ze svých oborů chemii.

Teoretická část práce je věnována tématům jako učitelská profese, pedagogický výzkum, metody výzkumu a v krátkosti také studii „Absolventi Univerzity Karlovy“.

Praktickou část tvoří samotný výzkum. Pomocí vytvořeného dotazníku bylo osloveno 78 absolventů fakulty s prosbou o jeho vyplnění. Na základě získaných údajů bylo provedeno vyhodnocení. Po porovnání s jinými výzkumy (ale velmi podobnými) bylo zjištěno, že výsledky těchto výzkumů jsou téměř srovnatelné.

Cílem této práce bylo vyhledat a kontaktovat co možná nejvíce absolventů fakulty a dozvědět se něco více o jejich profesní dráze. Například, zda pro ně bylo těžké najít po ukončení studia odpovídající zaměstnání ve školství, zda vůbec vykonávají učitelskou profesi nebo jak – po zkušenostech z praxe – pohlíží na povolání učitele.

Klíčová slova:

učitelská profese, uplatnění absolventů, profesní dráha, učitelé chemie, Pedagogická fakulta UK v Praze, pedagogický výzkum, dotazník, interview, případová studie

The thesis topic:

Mapping professional path of chemistry-teacher training graduates at the Faculty of Education

Abstract:

This thesis is analysing current careers of former chemistry students (absolvents) at the Charles University of Prague, Faculty of Education.

The theoretical part is focused on topics such as pedagogic profession, pedagogic research, research methods and briefly also to study „Absolvents of the Charles University“.

The practical part constitutes the research itself. There were 78 graduates of the faculty asked for completion of a questionnaire that was created. The evaluation was performed on the basis of gathered data. After comparing with other, but very similar researches, it was found that research results are almost similar and generally corresponds with current trends.

The aim of this study was to look up and get in touch with as many as possible faculty graduates and learn more about their careers. For example, if it was hard to find the corresponding employment in education sphere after their graduation, whether they even teach or how – after practical experience – do they contemplate the teaching profession.

Keywords:

teaching profession, the usage of graduates, career, chemistry teachers, Charles University in Prague: Faculty of Education, pedagogic research, questionnaire, interview, case study

OBSAH

| | |
|--|----|
| I. ÚVOD..... | 8 |
| II. TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1 Učitelská profese | 9 |
| 1.1 Vymezení pojmů | 9 |
| 1.1.1 Profese..... | 9 |
| 1.1.2 Učitel..... | 10 |
| 1.3 Profesní a životní dráhy učitelů | 13 |
| 1.4 Prestiž učitelské profese | 16 |
| 2 Pedagogický výzkum..... | 18 |
| 2.1 Co je výzkum? | 18 |
| 2.1.1 Kvantitativní výzkum | 18 |
| 2.1.2 Kvalitativní výzkum | 20 |
| 2.1.3 Kvantitativní versus kvalitativní přístup..... | 21 |
| 2.1.4 Smíšený výzkum | 22 |
| 2.2 Kritéria kvality výzkumu..... | 23 |
| 2.2.1 Objektivita..... | 23 |
| 2.2.2 Validita..... | 23 |
| 2.2.3 Reliabilita | 24 |
| 2.3 Fáze výzkumného procesu | 25 |
| 2.3.1 Plánování výzkumu | 25 |
| 2.3.2 Proces kvantitativního výzkumu | 26 |
| 2.3.3 Proces kvalitativního výzkumu | 27 |
| 2.4 Použité metody ve výzkumu..... | 28 |
| 2.4.1 Dotazník | 28 |
| 2.4.1.1 Základní terminologie | 29 |
| 2.4.1.2 Cíl dotazníku | 29 |
| 2.4.1.3 Účel dotazníku | 29 |
| 2.4.1.4 Doporučené kroky při tvorbě dotazníku | 29 |
| 2.4.1.5 Struktura dotazníku | 30 |
| 2.4.1.6 Dotazníkové položky..... | 32 |
| 2.4.1.7 Délka dotazníku | 35 |

| | |
|--|----|
| 2.4.1.8 návratnost..... | 35 |
| 2.4.1.9 Elektronický dotazník..... | 36 |
| 2.4.1.10 Zhodnocení metody dotazníku..... | 37 |
| 2.4.2 Interview | 39 |
| 2.4.2.1 Druhy interview | 40 |
| 2.4.2.2 Zásady pro vedení interview | 41 |
| 2.4.2.3 Zhodnocení metody interview | 42 |
| 2.4.3 Případová studie | 43 |
| 2.4.3.1 Různá pojetí případové studie..... | 43 |
| 2.4.3.2 Zhodnocení metody případové studie | 46 |
| 3 Studie: Absolventi Univerzity Karlovy | 47 |
| 3.1 Profil Pedagogické fakulty UK v Praze podle studie..... | 47 |
| 3.2 Odpovědi absolventů v tabulkách a číslech..... | 48 |
| III. PRAKTICKÁ ČÁST..... | 49 |
| 4 Vlastní výzkum | 49 |
| 4.1 Cíl výzkumu | 49 |
| 4.2 Výzkumné metody..... | 49 |
| 4.3 Příprava výzkumu | 50 |
| 4.4 Charakteristika absolventů PedF UK v Praze, obor chemie..... | 51 |
| 4.5 Charakteristika výzkumného vzorku..... | 54 |
| 4.6 Získané údaje a jejich interpretace..... | 55 |
| IV. ZÁVĚR..... | 69 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 70 |
| SEZNAM TABULEK..... | 73 |
| SEZNAM GRAFŮ..... | 74 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 75 |

I. ÚVOD

Učitelství je jedním z nejnáročnějších oborů lidské činnosti, protože „výchova je největší a nejtěžší problém, který může být člověku uložen.“ (Emmanuel Kant). Pokud má být dobře vykonáváno, nesmí být jen pouhým povoláním, ale musí se v pravém slova smyslu stát posláním.

Učitelskou profesi vnímáme jako soubor činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků, a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.

Teoretická část mé práce je tvořena třemi kapitolami, které více či méně souvisí s mým vlastním výzkumem.

První kapitola je zaměřena na učitelskou profesi. Snaží se vysvětlit, co je profese a kdo je vlastně učitel. V neposlední řadě tato kapitola poukazuje na profesní dráhu učitele a také na to, jak je učitelská profese vnímána pohledem veřejnosti i samotných učitelů.

Druhá kapitola se zabývá pedagogickým výzkumem. Charakterizuje dva hlavní výzkumné přístupy – kvantitativní a kvalitativní, také kritéria kvality výzkumu. K vlastnímu výzkumu jsem použila dotazníkovou metodu, která je v této části také podrobně popsána.

Třetí kapitola se v krátkosti věnuje studii *Absolventi Univerzity Karlovy: Univerzita Karlova očima bývalých studentů a postavení absolventů UK na trhu práce*.

Praktickou část práce tvoří samotný výzkum, ve kterém se pomocí dotazníku zjišťují potřebné údaje k objasnění profesních osudů absolventů učitelství chemie PedF UK v Praze.

Cílem této práce, především praktické části, je vyhledat a kontaktovat co možná nejvíce absolventů fakulty a dozvědět se něco více o jejich profesní dráze. Například, zda pro ně bylo těžké najít po ukončení studia odpovídající zaměstnání ve školství, zda vůbec vykonávají učitelskou profesi nebo jak – po zkušenostech z praxe – pohlíží na povolání učitele.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitelská profese

„Učitel – profese, o níž byly napsány miliony stránek nejrůznějších textů, psány divadelní hry, natáčeny filmy, profese chválená, kritizována i pomlouvaná.

Kde by však společnost byla, kdyby této profese nebylo?“

(M. Soldán, 1999)

1.1 Vymezení pojmů

O učiteli a učitelské profesi byla napsána již celá řada odborných článků a odborné literatury. Najít však přesné a jednoznačné vymezení pojmů „učitel“ a „profese“ je poměrně obtížné. Protože učitelská profese je vlastně součástí mé diplomové práce, v následujících odstavcích bych se chtěla pokusit některé základní pojmy vymezit a definovat.

1.1.1 Profese

Zmíňme se nejdříve o pojmu „profese“ (v naší terminologii je častěji vyjadřován synonymním termínem „povolání“). Profesi se obecně rozumí *„soustava společensky prospěšných pracovních činností, historicky vzniklých a podmíněných ekonomicko-technickou úrovní společnosti“*. Pro každou profesi je klíčový její společenský status, tedy její postavení ve společnosti, opírající se o soustavu morálních a ekonomických hodnot. V užším pojetí je profese dána tím, co člověk dělá, jak to dělá, proč to dělá a za jakých podmínek. (Pařízek, 1988)

Jinými slovy, Průcha definuje profesi jako *„povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“*. (Průcha, 2002)

V Kellyho pojednání o profesích (1995) i ve Sternbergově a Horvathově modelu (1995) nacházíme tři podobné dimenze, které v našem přístupu a výkladovém rámci označujeme *profesní vidění, profesní vědění a profesní jednání* a chápeme je jako dimenze profesionality učitele. (Minaříková, 2012)

V současné době existuje až několik tisíc profesí a zaměstnání. Uvedme zde pět hlavním znaků charakterizující profese, z nichž vychází většina sociologů (ve srovnání s článkem Štěch, Pedagogika 1994/4, s. 310-320):

1. *expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů,*
2. *zájem o větší prospěch společnosti,*
3. *autonomie v rozhodnutích týkajících se profese,*
4. *etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní,*
5. *existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace.*

(Vašutová, 2007, s. 8)

Podívejme se nyní blíže na samotnou učitelskou profesi. Učitelské povolání je zajiště specifické a dá se na něj pohlížet různě. Učitelská profese je značně rozrůzněna podle druhů institucí, v nichž se realizuje. Proto je potřeba využívat typologii učitelské profese, tzn. určit všechny existující specifické skupiny. Dále lze učitele kategorizovat podle funkcí, které ve škole zastává. Za významné také považujeme objektivní determinanty. To jsou ty faktory, které jsou dány politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, ve kterém učitelé vykonávají svou práci. Učitelská profese se taktéž vyznačuje rozdílnými etapami profesní dráhy. V neposlední řadě vykonávání učitelství předpokládá náročnou přípravu pro povolání učitele. (Pařízek, 1988)

Vališová charakterizuje učitelství také trochu jinak. Podle ní učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Hlavním smyslem učitelství je účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou, a zároveň uvádění nových generací do světa dospělých. Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, zvládnutí mnoha dovedností, které se ale v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky, které jsou na učitele kladeny, se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a samotných dětí a mládeže. (Vališová, 2007)

1.1.2 Učitel

Kdo je „učitel“? V běžném jazyce je to věc jasná, o které se každý člověk v mládí přesvědčil na vlastní kůži jako žák či student: *Výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole.* (Průcha, 2002)

Pedagogický slovník definuje učitele jako *jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.*“ (Průcha, Walterová, Mareš: Pedagogický slovník, 2009, s. 261)

Pro vědecké účely však už tato záležitost není tak jasná a jednoznačná. Kromě termínu „učitel“ musíme rozlišovat také termíny jako „edukátor“ a „pedagogický pracovník“. (Průcha, 2002)

Edukátor je profesionál, který provádí edukaci převážně v mimoškolním prostředí, to znamená, že někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje apod. V české literatuře není tento termín příliš obvyklý, v odborné angličtině je vcelku běžný (educator). V češtině bychom výraz edukátor mohli nahradit jeho starším ekvivalentem „vzdělavatel“. Edukační činnost je charakteristická i pro další profese, nejen pro učitelskou. Nejvíce zastoupenou kategorií mezi edukátory jsou „pedagogičtí pracovníci“ v různých typech škol. (Průcha, 2002)

Termín „pedagogický pracovník“ je nutné vymezit na základě právních předpisů.

Pedagogický pracovník je podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ten, *„kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“*¹

¹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů; aktuální znění zákona k 1. lednu 2015; dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Učitelé často bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci, mnohdy tyto dva termíny splývají, což je ale nesprávné. Pro úplnost výkladu, pedagogickými pracovníky jsou učitelé (včetně ředitelů a zástupců ředitelů) – předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálních škol, speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden, učilišť, zařízení pro zájmové studium, školských zotavovacích zařízení, školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízení sociální péče. Kromě učitelů také ještě vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče; mistři odborné výchovy; vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování; instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd. Zvláštní kategorií je akademický pracovník. Akademickými pracovníky jsou zaměstnanci vysoké školy, kteří zde plní funkci učitelů a kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. (Průcha, 2002)

Již v prvním odstavci této kapitoly jsme uvedli některé možné definice učitele. Citujme však ještě jednu trochu odlišnou definici podle expertního týmu OECD. Tímto vymezením se řídí klasifikace pedagogického personálu (pro členské a kandidátské země EU), tudíž můžeme předpokládat, že je mezinárodně uznávaná: „*Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.*“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400)

Poslední uvedená definice staví na třech konceptech. Prvním je aktivita, kdy mezi učitele jsou zařazeni pouze ty osoby, které vykonávají přímo učitelskou vyučovací činnost. Druhý zahrnuje profesionalitu, to znamená, že z definice vyřazuje ty, kteří sice pracují ve vzdělávacích zařízeních, ale nevyučují. Posledním konceptem je vzdělávací program, kdy jsou zahrnuti jen ti, kteří žáky vyučují, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání.

1.3 Profesní a životní dráhy učitelů

Pojem „profesní dráha učitelů“ vyjadřuje objektivní vývoj, jímž prochází typicky většina učitelů během výkonu svého povolání. To ale nelze ztotožňovat s pojmem „profesní (resp. kariérní) rozvoj učitelů“, neboť ten je založen na dalším vzdělávání učitelů, tedy těch, kteří se tomuto vzdělávání účelově a vědomě věnují.

Už na začátku jsme uvedli, že učitelská profese jako taková má staletou tradici. V učitelství existují určité vývojové etapy a typické profesní dráhy. Cykly profesního vývoje mají zvláštní význam, obecně se totiž usuzuje, že jsou ve vztahu ke kvalitě práce učitele, což ovšem není jednoznačně prokázáno a doloženo. (Průcha, 2002)

Celý dlouhý vývoj profesní dráhy učitele lze rozdělit na jednotlivé etapy, které jsou pro učitelské povolání charakteristické:

- *volba učitelské profese*, jinými slovy motivace ke studiu učitelství,
- *profesní start*, kdy hovoříme o učiteli jako začátečníkovi,
- *profesní adaptace*, tedy první roky ve výkonu učitelského povolání,
- *profesní stabilizace*, mluvíme o zkušeném učiteli či učiteli expertovi,
- *profesní vyhasínání* neboli vyhoření.

S výše uvedenými etapami vývoje učitelské profese souvisejí i další neméně důležité procesy – *profesní kontinuita*, kdy učitelé zůstávají v průběhu svého života u učitelského povolání, a *profesní migrace*, kdy učitelé přecházejí od své profese k jiným povoláním. (Průcha, 2002)

V dalších odstavcích se v krátkosti podíváme na jednotlivé etapy učitelské profese a pokusíme se vyzdvihnout ty nejdůležitější a typické rysy.

Volba učitelské profese

Podle zveřejňovaných statistik, zájem o studium učitelských oborů je stále vysoký. Pedagogické fakulty mívají každoročně několikanásobně větší počet uchazečů, než jaký mohou přijmout. Na Pedagogické fakultě UK v Praze dokonce mírně vzrůstá². Nejvýraznějším znakem uchazečů o studium učitelství je velmi vysoká převaha žen. Co se týče sociálního profilu studentů pedagogických fakult, vyznačuje se tím, že tito studenti

² Počty přijatých v minulých letech – přehled přijímacího řízení PedF UK v Praze, dostupné na:
<https://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=399>

častěji pocházejí z rodin „nižší střední třídy“ a z rodin, kde jeden nebo i oba rodiče jsou učitelé. Bohužel orientace na učitelské povolání u studentů učitelství není potěšující, právě naopak. Pro poměrně velkou část studentů je studium na pedagogických fakultách pouze „náhradním řešením“. (Průcha, 2002)

Profesní start a adaptace

Všeobecně můžeme říci, že první rok učitelovy práce ve škole je rozhodující. Je důležitý pro utváření profesních dovedností a také pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž se učitelská profese vykonává. U většiny začínajících učitelů se objevuje tzv. šok z reality. Učitelé začátečníci více či méně zjišťují, že nejsou dostatečně připraveni na to, co se od nich při práci ve škole očekává. Míru znepokojení zásadně ovlivňují především nástupní podmínky. Ty nejsou pro začínající učitele vždy příznivé. Velká část absolventů je zklamaná, ať už nedostatečným materiálním vybavením škol, nadměrnými úvazky či nedostatečnou a nesystematickou pomocí ze strany vedení školy a ostatních, řekněme zkušenějších, kolegů učitelů. Kromě výše uvedených hraje v počátečním období profese zásadní roli také kultura školy – její sociální klima, sdílené hodnotové orientace v učitelském sboru, postoj vedení, ředitele školy apod. Asi největší obtíže v začátcích udávají učitelé při práci s neprospívajícími a problémovými žáky, s udržením kázně při samotném vyučování či s udržením pozornosti žáků. (Urbánek, 2005)

Profesní stabilizace

Zkušeným profesionálem, můžeme také říkat „učitelem-expertem“, se stává učitel přibližně po pěti a více letech výkonu povolání. Pokud v této fázi učitelé setrvávají ve školství, nejvíce pak ovlivňují charakter vzdělávacích procesů ve školním prostředí. V tomto období převážně působí na samotné žáky, ale také jsou vzorem pro začínající učitele. (Průcha, 2002)

V této etapě je učitelství chápáno jako expertní profese. Učitel se stává odborníkem, který usnadňuje procesy učení a vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k co nejvyššímu rozvoji každého žáka. Expertní pojetí učitelské profese a model široké otevřené profesionality je východiskem k hledání nové identity učitele, k vymezování nových hodnot profese (Coolahan 1991). (Spilková, 2007)

Profesní vyhasínání

Různé výzkumy uvádějí, že pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů je typický tzv. *syndrom vyhoření* (burnout syndrom). Existuje celá řada publikací, návodů a různých kurzů, které učitelům poskytují rady, jak syndromu vyhoření předcházet, případně jak jeho dopad na učitele jako osobu zmírnit. Co vlastně je syndrom vyhoření? Nejznámější definice syndromu vyhoření pochází od Agnes Pinesové (1985, s. 13): „*Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně a tělesně unavený. Má pocit bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření většinou není důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání.*“ (Hennig, Keller, 1996, str. 17)

Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádání se s psychickou i tělesnou zátěží. Celý proces většinou trvá mnoho let a probíhá v několika fázích:

1. *Nadšení:* Učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky.
2. *Stagnace:* Ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření; požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínající učitele pomalu obtěžovat.
3. *Frustrace:* Učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.
4. *Apatie:* Mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám.
5. *Syndrom vyhoření:* Je dosaženo stadia úplného vyčerpání.

(Hennig, Keller, 1996, s. 17)

Životní dráhy učitelů

Práce jednotlivých učitelů je vždy spojena s vnějšími, sociálními, politickými a ekonomickými podmínkami, ale také s osobnostními charakteristikami konkrétních učitelů. Proto je nutné na učitelskou profesi pohlížet z obou hledisek – z objektivního vyhodnocování charakteristik učitelstva jako relativně ustálené socioprofesionální skupiny i z detailního popisu jedinečných životních a profesních drah konkrétních učitelů. (Průcha, 2002)

1.4 Prestiž učitelé profese

Pojem „prestiž“ obecně znamená významnost postavení (někoho nebo něčeho), jeho úctu, vážnost, důstojnost, věhlas, ocenění, vliv, společenský význam. V sociologii jde pak o ukazatel vyššího nebo nižšího postavení, popř. o pořadí na nějaké stupnici ovlivněné hodnotami daného společenského systému.

Prestiž učitelé profese je hodnota, kterou veřejnost této skupině pracovníků přiřazuje. Mezi nejdůležitější hlediska pro posouzení prestiže povolání veřejností jsou vysoké profesní znalosti, důležitost pro společnost a vnímaná odpovědnost. (Urbánek, 2005)

V minulosti u nás proběhla řada empirických šetření, která zjišťovala postavení učitelů na škále prestiže. Pro lepší představu zde uvedeme tabulku, která zaznamenává prestiž učitelé profese v porovnání s dalšími profesemi v různých letech.

Tabulka 1: Redukované (1.-15.) české škály prestiže povolání (1990, 1992, 1993, 1996, 2001) a porovnání s mezinárodním indexem prestiže (MPP)

| PROFESE | 1990 | | 1992 | | 1993 | 1996 | 2001 | MPP |
|-------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-------------|-----------|
| | Pořadí | Body | Pořadí | Body | Pořadí | Body | Body | Body |
| Lékař na poliklinice | 1. | 80,6 | 1. | 79,2 | 1. | 83,6 | 84,9 | 78 |
| Ministr | 2. | 77,5 | 2. | 77,9 | 2. | 64,3 | 50,3 | 64 |
| Docent, profesor na VŠ | 3. | 74,8 | 3. | 76,8 | 3. | 76,6 | 81,5 | 78 |
| Vědec | 4. | 71,7 | 4. | 72,2 | 4. | 74,4 | 79,5 | 69 |
| Ředitel podniku | 5. | 70,0 | 5. | 71,4 | 5. | ... | ... | 70 |
| Učitel ZŠ | 6. | 66,8 | 7. | 66,3 | 7. | 70,4 | 70,3 | 57 |
| Zdravotní sestra | 7. | 66,3 | 8. | 63,4 | 8. | ... | ... | 44 |
| Právník, advokát | 8. | 65,8 | 6. | 59,8 | 6. | 73,9 | 72,7 | 73 |
| Horník | 9. | 63,4 | 18. | 51,2 | ... | ... | ... | 34 |
| Agromom | 10. | 58,7 | 13. | 56,4 | ... | ... | ... | 47 |
| Konstruktor, projektant | 11. | 58,5 | 9. | 60,2 | 9. | 59,6 | 65,2 | 47 |
| Strojvedoucí | 12. | 57,9 | 17. | 51,2 | ... | 57,4 | 60,2 | 43 |
| Soukromý zemědělec | 13. | 54,5 | 20. | 48,2 | ... | 58,0 | 59,8 | 38 |
| Spisovatel | 14. | 54,5 | 10. | 59,7 | 10. | ... | ... | 58 |
| Mistr v továrně | 15. | 53,7 | 21. | 47,5 | ... | 47,8 | 51,2 | 48 |
| ... atd. | | | | | | | | |
| <i>Z celkového počtu:</i> | 50 | | 70 | | | 29 | 29 | |

Pramen: Upraveno podle Solfronk a kol., 2000, s. 41; Urbánek, 2005, s. 54

V podstatě je učitelská profese přijímána veřejností velmi pozitivně. Veřejnost u nás uznává učitelskou profesi jako významnou, vážnou a zasluhující úctu. Postavení učitelstva na škále prestiže je tak dlouhodobě stabilní. Poměrně vysoká prestiž zřejmě souvisí s kvalifikovaností učitelů, také s důležitostí vzdělání a péčí o děti pro společnost, kterou veřejnost alespoň intuitivně tuší. (Solfronk a kol., 2000)

Avšak s tím je v kontrastu to, že samotní učitelé jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese. To je možná také jeden z faktorů, proč někteří učitelé toto povolání opouštějí. Proč mají učitelé nízké sebehodnocení ve vztahu k vlastnímu povolání a dokonce i studenti a absolventi učitelství si myslí, že prestiž učitelů je v očích veřejnosti nízká, by zčásti mohly vysvětlit četné výzkumy sociologů. Výzkumy udávají, že posuzování prestiže a sebehodnocení učitelů ovlivňuje mnoho faktorů. Jde zde především o poměrně nízké platové hodnocení, tedy pokud budeme učitelství porovnávat s méně náročnými povoláními a s profesemi vyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci. Další důvody mohou být následující:

- zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult);
- vysoký stupeň feminizace učitelstva;
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči;
- neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (úředníci, rodiče, masová média).

(Průcha, 2002, s. 30-31)

Za poslední zmínku ještě stojí, že ve srovnání s jinými zeměmi je pro vnímání prestiže učitelů v Česku specifická značná disproporce mezi pohledem samotných učitelů a hodnocením prestiže učitelské profese veřejností. Otázkou, kterou tato práce nedokáže zodpovědět, je, do jaké míry může výše uvedený fakt problematizovat samotnou stabilitu profese učitelství. (Urbánek, 2005)

S prestiží učitelské profese souvisí i profesní přesvědčení samotných učitelů. Profesním přesvědčením učitelů (beliefs) je celosvětově – na rozdíl od situace u nás – věnována v pedagogické teorii výrazná pozornost. Přesvědčení učitele je významnou součástí jeho profesní identity. Pojetí profese a sebepojetí učitele – způsob, jak přemýšlí o sobě a své práci, jejím smyslu i efektech, v čem vidí těžiště profese, jak vnímá nároky a požadavky na učitele, čemu věří, jak svou učitelskou činnost prožívá, jaké má hodnoty a postoje – mají zásadní vliv na vše, co učitel dělá. (Straková, 2014)

2 Pedagogický výzkum

V následující kapitole se zaměříme na výzkum z teoretického hlediska. Popíšeme zde všechny metody, přístupy a postupy, které následně využijeme v praktické části této diplomové práce.

2.1 Co je výzkum?

Otázka, která vypadá poměrně jednoduše, je ale ve skutečnosti dosti komplikovaná. Existuje celá řada definic pojmu „výzkum“. Některé jsou složité, jiné naopak dostatečně neodpovídají skutečnému významu slova. Podle P. Gavory, který částečně převzal definici od P. D. Leedyho, *„je výzkum systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají poznatky nové“*. (Gavora, 2010) Výzkum jako takový je především způsob myšlení. Problémy, které se jím řeší, jsou obvykle vážné, hluboké a rozsáhlé. Nelze je vyřešit rychle. Proto výzkum vyžaduje soustředěnou, opakovanou a hlavně systematickou činnost.

Na následujících stránkách popíšeme různé přístupy – kvantitativní a kvalitativní. Ukážeme si, jaký je mezi nimi rozdíl, a jaké výhody či nevýhody různě orientované výzkumy skrývají.

2.1.1 Kvantitativní výzkum

Jelikož provedený výzkum je převážně kvantitativního charakteru, popíšeme si tento přístup trochu více.

Vzorem pro kvantitativní výzkum v sociálních vědách jsou bezpodmínečně metody přírodních věd. Proč? Předpokládá se, že lidské chování se dá do jisté míry předpovídat a měřit. Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Nejdříve konstruované koncepty zjišťujeme měřením, poté získaná data analyzujeme s cílem zkoumat je, popsat je, případně ověřovat pravdivost našich představ. (Hendl, 2005)

Zajímavé je, že kvantitativní výzkum bývá často spojován s hypoteticko-deduktivním model vědy. Ten se sestává z následujících součástí:

1. **Teorie**, neboli formální vyjádření obecného tvrzení, které má potenciál vysvětlit vztahy v reálném světě.
2. Následně se provádí dedukce. Pokud teorie platí, očekáváme nalezení vztahu – **hypotéza**.
3. Uvažujeme definici, co potřebujeme zjistit – **operační** (operacionalizovaná) **definice**.
4. Provedeme samotné pozorování – **měření**.
5. Následují závěry o platnosti hypotézy – **testování hypotézy**.
6. Výsledek testování vztáhneme zpět k teorii – **verifikace**.

(Hendl, 2005, s. 46)

Pro doplnění, následující tabulka (Tab. 2) shrnuje hlavní výhody a nevýhody kvantitativního výzkumu.

Tabulka 2: Přednosti a nevýhody kvantitativního výzkumu

| Přednosti kvantitativního výzkumu | Nevýhody kvantitativního výzkumu |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> + Testování a validizace teorií. + Lze zobecnit na populaci. + Výzkumník může konstruovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných, a prokázat vztah příčina-účinek. + Relativně rychlý a přímočarý sběr dat. + Poskytuje přesná, numerická data. + Relativně rychlá analýza dat (využití počítačů). + Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi. + Je užitečnými zkoumáním velkých skupin. | <ul style="list-style-type: none"> – Kategorie a teorie použité výzkumníkem nemusejí odpovídat lokálním zvláštnostem. – Výzkumník může opominout fenomény, protože se soustřeďuje pouze na určitou teorii a její testování a ne na rozvoj teorie. – Získaná znalost může být příliš abstraktní a obecná pro přímou aplikaci v místních podmínkách. – Výzkumník je omezen reduktivním způsobem získávání dat. |

(Hendl, 2005, s. 49)

2.1.2 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum jako takový chápe každý metodolog jinak. Někteří ho považují za pouhý doplněk tradičních kvantitativních výzkumných strategií, jiní ho vidí jako protipól nebo vyhraněnou výzkumnou pozici ve vztahu k jednotné, na přírodovědných základech postavené vědě. S postupujícím vývojem si kvalitativní výzkum získal rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu v sociálních vědách. (Hendl, 2005)

Jak přesně kvalitativní výzkum definovat? Stále ještě neexistuje jediný obecně uznávaný způsob, jak přesně vymežit a dělat kvalitativní výzkum. Významný metodolog Creswell (1998, s. 12) definoval kvalitativní výzkum takto: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění na různých metodologických tradicích zkoumán daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

Kvalitativnímu výzkumu se vytýká, že jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů. Díky svému pružnému a nestrukturovanému charakteru ho lze těžko replikovat. Proto tento výzkum pracuje s omezeným počtem jedinců. Někdy se také kvalitativnímu výzkumu vytýká jeho neprůhlednost, neprůkaznost a malá transparentnost. (Hendl, 2005)

Následující tabulka (Tab. 3) shrnuje hlavní výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu.

Tabulka 3: Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu

| Přednosti kvalitativního výzkumu | Nevýhody kvalitativního výzkumu |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">+ Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.+ Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.+ Umožňuje studovat procesy.+ Umožňuje navrhnout teorie.+ Dobře reaguje na místní situace a podmínky.+ Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.+ Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů. | <ul style="list-style-type: none">– Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.– Je těžké provádět kvantitativní predikce.– Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.– Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.– Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. |

(Hendl, 2005, s. 52)

2.1.3 Kvantitativní versus kvalitativní přístup

Tabulka 4: Srovnávací tabulka přístupů

| KVANTITATIVNÍ VÝZKUM | | KVALITATIVNÍ VÝZKUM |
|---------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| pozitivismus | filozofická východiska | fenomenologie |
| jedna realita | existence reality | více realit |
| vysvětlení jevů | cíle výzkumu | porozumění smyslu jevů |
| ověřování teorie | | budování nové teorie |
| číslo | přístup | význam, slovo |
| zkoumá velké skupiny lidí | | zkoumá malé skupiny lidí |
| směřuje ke zevšeobecnění | | jedinečnost |
| odstup od zkoumaného | | vcítění se, ponoření se do situace |

(Gavora, 2010, s. 18)

**Tabulka 5: Některé rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem
(Bryman 1988, Mohr 1982, *upraveno*)**

| | Kvantitativní výzkum | Kvalitativní výzkum |
|------------------------------------|------------------------|--|
| Úloha | přípravná | prostředek ke zkoumání interpretací aktérů |
| Vztah výzkumníka k subjektu | odstup | těsný |
| Postoj výzkumníka k jednání | vně situace | uvnitř situace |
| Vztah teorie a výzkumu | potvrzení, falzifikace | teorie často vzniká |
| Výzkumná strategie | silně strukturovaná | slabě strukturovaná |
| Platnost výsledků | zobecnění | kontextuální porozumění |
| Data | tvrdá, spolehlivá | bohatá, hloubková |
| Zaměření | makro | mikro |
| Teoretické schéma | teorie variability | teorie procesu |

(Hendl, 2005, s. 57)

Pro názornější srovnání obou přístupů jsou výše uvedené dvě tabulky, srovnávací (Tab. 4) a tabulka udávající hlavní rozdíly mezi přístupy (Tab. 5).

Každý z uvedených přístupů vychází z jiných epistemologických předpokladů. Většinou zkoumají jiné problémy, používají jiné analytické postupy a podávají odlišné závěry. Nemůžeme ale říci, že tyto závěry jsou lepší, horší, nebo snad soupeřící. Výběr jednoho nebo druhého typu zkoumání by se měl vždy řídit především výzkumným záměrem, tedy nejdříve máme problém, který budeme zkoumat, teprve potom hledáme jeho řešení za využití vhodného přístupu. (Švaříček, Šedřová, 2007)

2.1.4 Smíšený výzkum

V předchozích odstavcích jsme se zabírali popisem jednotlivých přístupů a jejich porovnáváním, hledáním rozdílů či společných znaků. Co kdyby se ale kvalitativní a kvantitativní přístup kombinoval. V praxi již výzkumníci smíšené postupy používají velice dlouho, avšak donedávna jim metodologové nevěnovali patřičnou pozornost. Smíšený přístup lze definovat jako *obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie*. (Hendl, 2005)

Dalo by se říci, že existují dva hlavní typy smíšeného výzkumu. V prvním z nich se na úvod výzkumu používají kvalitativní metody sběru dat. Po jejich nashromáždění a analýze následuje dotazování pomocí strukturovaného dotazníku v rámci statistického šetření. Následně se provede dodatečné hloubkové dotazování vybraných účastníků šetření. Druhý typ smíšeného výzkumu využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní přístup přímo uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. (Hendl, 2005)

2.2 Kritéria kvality výzkumu

Výzkum je možné také částečně charakterizovat pomocí kritérií, na která se dnes nahlíží různě. I přes to, základní vlastností daného výzkumného nástroje je poskytnout potřebné množství objektivních, to znamená nezkrivených, dat. Každý výzkumný nástroj má kromě objektivity dvě další neméně důležité vlastnosti: validitu a reliabilitu.

2.2.1 Objektivita

Objektivita je opakem subjektivity a je předpokladem nepředpojatého výzkumu. Objektivita se týká kvality údajů a je důležitá při vymezení vlastností zkoumaných jevů a při sběru a následné interpretaci dat. Pokud hovoříme o objektivitě při sběru údajů a jejich analýze, znamená to, že každý údaj je možné chápat a interpretovat pouze jediným způsobem. Tedy posuzují-li daný údaj i jiní odborníci, musí ho vždy chápat stejně jako samotný výzkumník. (Švec, 2009)

2.2.2 Validita

Pojem *validita* je míra, do jaké daný výzkumný nástroj skutečně měří ten znak, který měřit má. Nejčastěji se validita vysvětluje ve vztahu k výzkumnému nástroji, který výzkumník využívá. Výzkumník se dotazuje, zda výzkumný nástroj zjišťuje to, co zjišťovat má, tedy zda je v souladu s jeho záměrem. (Švec, 2009) Na první pohled je to možná paradoxní, protože se nepředpokládá, že by někdo vyvinul výzkumný nástroj, který nezjišťuje to, co výzkumník potřebuje zjistit. Problém je tedy v něčem jiném, a to v míře validity. Proto by zřejmě bylo vhodnější hovořit o různém stupni validity než o validitě samotné. Výzkumné nástroje mohou být méně validní nebo naopak více validní. Pokud jako výzkumníci poznáme validitu různých výzkumných nástrojů, můžeme si potom vybrat ten validnější. Nebo ještě lépe, někdy si výzkumník spíše vybere výzkumný nástroj, který je validní pro jeden účel, ale naopak není validní pro jiný účel. (Gavora, 2010)

Jen pro doplnění, v teorii, ale i v praxi rozlišujeme několik typů validity: obsahová, kritériální a konstruktová, interní a externí.

2.2.3 Reliabilita

Reliabilita je pojmem spíše technickým. Zároveň je druhou velmi důležitou vlastností výzkumného nástroje. Co vlastně je reliabilita? Reliabilita znamená spolehlivost výzkumného nástroje, nebo také přesnost a konzistentnost zjišťování. Reliabilita je tím vyšší, čím více se dá minimalizovat náhodnost a nežádoucí vlivy. Reliabilita výzkumného nástroje a jeho použití je nízká, pokud tento nástroj podává nespolehlivé a kolísající údaje. (Švec, 2009)

Reliabilita je jednoznačně svázána s fyzikálním měřením, neboť při každém měření je důležitá přesnost. Přesnost měření závisí na dvou faktorech: na kvalitě měřicího nástroje a na optimálním průběhu měření.

Reliabilita výzkumného nástroje

Poměrně zaručeným způsobem zjišťování reliability výzkumného nástroje je opakované měření se stejnými subjekty, provedené alespoň dvakrát. Míra shody, případně rozdílu mezi prvním a druhým měřením je ukazatelem reliability výzkumného nástroje. Předpokládáme při tom, že do měření nevstoupily jiné vlivy, tedy že první i druhé měření bylo prováděno za pokud možno podobných až stejných podmínek. Následně se statistickými postupy zjišťuje, zda jsou si výsledky obou měření blízké až shodné. Pokud jsou k dispozici dva nástroje měřící stejný jev a jejich výsledky jsou blízké, můžeme je považovat za nástroje spolehlivé. (Švec, 2009)

Reliabilita procesu měření

Optimálnost měření se zabezpečuje bezchybným dodržováním osvědčených pravidel a zásad. Některá pravidla jsou uvedena v manuálu výzkumného nástroje, jiná patří k dlouhodobým tradicím empirického výzkumu (např. testované osoby se nesmí při práci vyrušovat, kritéria hodnocení musí být vytvořena dopředu apod.). (Švec, 2009)

2.3 Fáze výzkumného procesu

V následující kapitole se v krátkosti podíváme na výzkum jako takový, co by měl zkoumat, jak by měl probíhat a co by z něj mělo vyplynout.

2.3.1 Plánování výzkumu

Při plánování výzkumu si výzkumník nejdříve musí vytvořit představu o tom, co vlastně chce zkoumat. Následně si musí promyslet, jakým způsobem bude samotný výzkum provádět. O něco později přijdou na řadu otázky, které osoby chce zkoumat, jak bude sbírat výzkumné údaje a jak je zpracuje. V každé části přípravy se snaží poučit z toho, co se již o daném problému zjistilo. Jednotlivé fáze přípravy výzkumu jsou stabilní, neboť ve většině výzkumů jde o naprosto stejné fáze. Ovšem jejich naplnění bývá téměř v každém výzkumu různé. (Gavora, 2010)

Výzkumný projekt je ucelený a důkladný popis připraveného výzkumu, vlastně jeho písemný plán. Je to dokument, který mimo jiné slouží ke kontrole a sebekontrole činností výzkumníka. Výzkumný projekt mívá standardní formu, a to: vymezené výzkumné tématu a jeho zdůvodnění, definování základních pojmů, přehled výzkumů ke zvolenému tématu, výzkumné otázky a hypotézy, výzkumné metody, výzkumné vzorky, organizace výzkumu (časový plán jednotlivých fází), finanční rozpočet, předpokládané použití výsledků výzkumu a bibliografie k danému tématu. (Švec, 2009)

Výzkumník obvykle nezačíná svou práci hlavním výzkumem, ale **předvýzkumem**. Mohli bychom říci, že se jedná o takový hlavní výzkum v malém provedení. Má veškeré náležitosti hlavního výzkumu, jen se uskutečňuje s malým počtem subjektů. Díky údajům předvýzkumu udělá výzkumník potřebné menší změny a následně se věnuje **hlavnímu výzkumu**. (Švec, 2009)

2.3.2 Proces kvantitativního výzkumu

Základními prvky kvantitativně orientovaného přístupu obvykle jsou: výzkumné téma, výzkumné otázky, výzkumné hypotézy, výzkumný vzorek, výzkumné metody, organizace výzkumu, zpracování získaných dat a interpretace získaných dat.

Výzkumné téma je problematika, na kterou se výzkumník zaměřuje. Při plánování výzkumu se vymezuje jako první. Výzkumné téma je pouze oblastí, ve které se bude výzkumník pohybovat. Proto je nutné stanovit si výzkumný problém, lépe řečeno výzkumnou otázku, případně otázky. Výzkum má právě za úkol hledat odpovědi na **výzkumné otázky**. Čím více je výzkumných otázek, tím se téma hlouběji a podrobněji prozkoumá, avšak počet otázek není rozhodující. (Švec, 2009)

Další důležitou součástí jsou **výzkumné hypotézy**. Jsou to předpokládané odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky a zároveň mají predikční funkci. Pokud je ve výzkumu více otázek, v návaznosti na tento fakt mívá výzkum také několik hypotéz. Výzkumná hypotéza jako taková má většinou formu jednoduché oznamovací věty. Základní a hlavně důležitou vlastností dobré hypotézy je to, zda ji lze jednoznačně potvrdit nebo naopak vyvrátit. Velmi podstatnou složkou hypotézy je vztah mezi proměnnými výzkumu. Proměnná je faktor, který může nabývat různých hodnot, to znamená, že se mění. Proměnnou může být například věk, vědomosti, inteligence, délka praxe učitele apod. (Švec, 2009)

Dalším krokem kvantitativního výzkumu je **stanovení výzkumných metod**. Tím se rozumí všechny způsoby sběru výzkumných údajů, které slouží k potvrzení či vyvrácení hypotézy, o které byla řeč v předchozím odstavci. Nejčastějšími užívanými metodami jsou dotazník, interview, pozorování, škálování, experiment, obsahová analýza, sociometrická a projektivní metoda. Ve výzkumu se většinou používá více výzkumných metod, nikoliv jen jedna. Často se také hovoří o výzkumných nástrojích, což jsou konkrétní instrumenty používané v rámci výzkumné metody (např. dotazník, schéma analýzy vyučovací hodiny apod.). (Švec, 2009)

Velice důležitou roli ve výzkumu hraje také **stanovení výzkumného vzorku**. Předmětem výzkumu jsou většinou osoby, věci aj. Nejčastěji se ale mluví o osobách, které se nazývají subjekty výzkumu. Všechny osoby, o kterých chce výzkumník získat informace, tvoří základní soubor. Výzkumník tento soubor určuje tak, aby odpovídal uplatnění jeho

výsledků. Může se stát, že celý soubor osob nebude pro výzkum vhodný. V takovém případě musí výzkumník ze základního souboru vybrat pouze určitou část, tzv. výběrový soubor. Nejlepší výběrový soubor je takový, který je zmenšeninou základního souboru. Výběr by ovšem měl velmi dobře reprezentovat základní soubor. Jedním z nejlepších způsobů, jak určit výběrový vzorek, je *náhodný výběr* subjektů. Z hlediska teorie pravděpodobnosti se jedná o nejlepší výběr, a proto se označuje za reprezentativní soubor. Jinými typy výběrů jsou například *stratifikovaný výběr*, *mechanický výběr* či *záměrný výběr*. Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tedy těch znaků základního souboru, které jsou pro dané zkoumání důležité. (Švec, 2009)

Po stanovení výzkumného vzorku následuje **sběr výzkumných údajů**, při kterém se činnost výzkumníka většinou přesouvá do terénu. Ke shromažďování potřebných údajů využívá své výzkumné metody. Na konci této fáze musí mít k dispozici veškeré údaje, které potřeboval zjistit. V následující fázi výzkumu je zpracovává. **Zpracování údajů** je důležité, směřuje k tomu, aby se získané údaje pro výzkum uspořádaly a mohly se také v neposlední řadě vyhodnotit. (Švec, 2009)

Statisticky zpracované údaje ale nestačí. Je potřeba je vyhodnotit, vysvětlit, prostě **interpretovat svá zjištění**. Výsledky je také nutné konfrontovat s – na začátku stanovenými – hypotézami, okomentovat je. Tuto poslední fázi mnozí označují za nejtěžší fázi výzkumu. (Švec, 2009)

2.3.3 Proces kvalitativního výzkumu

Jak bylo uvedeno již v předchozích kapitolách této práce, kvalitativní výzkumná orientace představuje odlišný způsob výzkumu od výzkumu kvantitativního. Hlavním rysem kvalitativního přístupu je dlouhodobost a intenzivnost. Typickými metodami jsou nestrukturované pozorování a etnografické interview. Často se používají obě dvě metody. (Gavora, 2010)

2.4 Použité metody ve výzkumu

Ve svém výzkumu, který proběhl v rámci této diplomové práce, jsem využila pouze některé výzkumné metody a některé výzkumné nástroje. Ráda bych se tady o nich zmínila, převážně z teoretického hlediska. Hlavní řeč bude o dotazníku. Interview a případovou studii pouze zmíníme.

2.4.1 Dotazník

Jak už samotný název naznačuje, slovo „dotazník“ je spojeno s dotazováním, s otázkami. Dotazník je výzkumný (resp. průzkumný), vývojový a vyhodnocovací (zejména diagnostický) nástroj k hromadnému a poměrně rychlému zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích dotazovaných osob k aktuální nebo potenciální skutečnosti prostřednictvím písemného dotazování se. (Švec, 2009) Podle Průchy bývá dotazník definován jako metoda pro hromadné shromažďování dat (informací) pomocí písemně zadaných otázek (položek dotazníku). (Průcha, 2005) Gavora vymezuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí, které nevyžaduje osobní setkání výzkumníka s dotazovaným jako při interview. (Gavora, 2010) Ještě můžeme uvést jednu definici dle Chráska: *Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.* (Chráska, 2007) Dotazník je možné považovat za nejfrekventovanější metodu zjišťování údajů v pedagogickém výzkumu. Tato frekventovanost je zřejmě dána zdánlivě lehkou konstrukcí dotazníku. (Gavora, 2010)

Dotazníkové metodě bývá často a oprávněně vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni. (Chráska, 2007)

Pokud se na definice dotazníku podíváme podrobněji, můžeme vidět, že jsou prakticky stejné, jen jinak formulované. Z toho důvodu je možné usuzovat, že v chápání pojmu *dotazník* panuje mezi vědci shoda.

2.4.1.1 Základní terminologie

Osoby, kterým se dotazník předkládá a které ho vyplňují, se nazývají **respondenti** (odpovídající, z angl. response = odpověď). Zadávání dotazníku dotazovaným osobám se označuje jako **administrování dotazníku**, neboli zjednodušeně **administrace**.

Dotazník se skládá z prvků, které souhrnně nazýváme jako **dotazníkové položky** (dílce, zast. itemy). Každá položka dotazníku je složena ze dvou částí – podnětové části (obvykle otázkové) a odpověďové části.

Podnětová část může mít různé formy tázací či oznamovací věty – tázací věta, oznamovací věta s doplňovanou, vpisovanou odpovědí, tvrzení s volbou z nabízených alternativ odpovědí.

Odpověďová část může mít také různé podoby: vyznačené prázdné místo na doplnění vytvořené odpovědi, nabídnutá alternativa výběrové odpovědi (např. zakroužkování, podtržení apod.) nebo kombinovaná (volená i tvořená odpověď). (Švec, 2009)

2.4.1.2 Cíl dotazníku

Základní podmínkou racionálně plánovaného výzkumu je jasně stanovený cíl – tedy dobře zkonstruovaný dotazník. Pokud není cíl dotazníku promyšlený, odrazí se to v celé koncepci dotazníku, v jeho obsahu, formě položek, struktuře. Někdy dokonce i v grafické podobě dotazníku. (Gavora, 2010)

2.4.1.3 Účel dotazníku

Dotazník má sloužit k hromadnému sbírání údajů dotazováním se osob na jejich znalosti, jejich preference hodnot či na jejich mínění a postoje. V současnosti se používá k dalším účelům a také v mnohých oborech. (Švec, 2009)

2.4.1.4 Doporučené kroky při tvorbě dotazníku

Dotazník jako takový je velmi ekonomický, avšak také vyžaduje jako kterákoliv jiná metoda, aby byl precizně zhotoven. Jednotlivé kroky tvorby dotazníku Podle Gavory jsou tyto následující (ve zkrácené formě):

- Vyjasnění cíle. Důkladné promyšlení, k jakému účelu bude dotazník použit, co se jím bude zjišťovat, kdo ho bude vyplňovat. Je dobré zvážit, zda bude dotazník anonymní či nikoliv.
- Stanovení témat (okruhů) a jejich logické uspořádání.
- Zformulování otázek ke každému tématu.
- Ověření, zda lidé rozumějí všem otázkám stejně jako ten, kdo otázky vymýšlel (výzkumník). Výrazy, kterým lidé nerozuměli, se vymění. Nesrozumitelné otázky je nutné přeformulovat.
- Po opravách formulací opětovné předložení dotazníku dalším osobám, případně udělat další opravy.
- Navržení grafické podoby dotazníku.
- Ověření definitivního dotazníku na malém vzorku (předvýzkum).
- Následuje samotný výzkum.

(Gavora, 2010, s. 132)

2.4.1.5 Struktura dotazníku

Aby dotazník sloužil výzkumníkovi tak, jak má, měl by mít promyšlenou strukturu. Při přípravě dotazníku je potřeba základní zkoumaný problém (resp. otázku) nejprve rozdělit do několika okruhů. Každý z nich se konkretizuje položkami. Řečeno jinými slovy – dotazník není možné konstruovat tak, že výzkumník od samotného začátku začne tvořit položky. Tímto způsobem se většinou nezdaří vytvořit vyvážený dotazník.

Dotazník se obvykle skládá ze tří částí:

Vstupní část dotazníku

Přední stránky dotazníku obsahují vstupní identifikační informace – pořadové číslo dotazníku (respondenta), název dotazníku, název a adresa instituce, která zadává dotazník, případně jména autorů dotazníku, dále pak úvodní informace a instrukce k vyplnění dotazníku. (Gavora, 2010)

Úvod by měl vysvětlit účel a důležitost prováděného výzkumu tak, aby zaujal potenciální respondenty a přiměl je ke spolupráci, tedy k vyplnění dotazníku. Respondenty je nutné ubezpečit, že se všemi daty se bude pracovat citlivě, i v případě neanonymního dotazníku. Spojitost výzkumu se sponzorem, kterému respondenti důvěřují, případně s identifikovanou univerzitou, může mít pozitivní účinek na návratnost dotazníku. Tón

úvodu by měl být seriózní, aby pobídl potenciální subjekty dotazníkem se zabývat a vyplnit ho svědomitě. Zároveň by měl být také neutrální, aby nenaznačoval upřednostnění některé výzkumné koncepce.

Instrukce musí obsahovat jasný výklad o způsobech odpovídání na položky dotazníku. Dále pak o povaze některých položek, poučení o potřebě přečíst si nejprve celý dotazník a až potom ho vyplnit apod. Pokud dotazník tyto instrukce neobsahuje, subjekty často improvizují, což není žádané, neboť pak nejsou podporovány jednotně interpretovatelné údaje. (Švec, 2009)

Střední část dotazníku – vlastní otázky

Druhá část dotazníku obsahuje konkrétní položky – vlastní otázky. Seřazení otázek nebývá vždy tematické. Jinými slovy, pořadí jednotlivých otázek neodpovídá logice, a to z převážně psychologických důvodů. První otázky obvykle bývají lehčí a přitažlivější, abychom respondenta neodradili. Uprostřed již bývají otázky těžší a méně zajímavé. Na konec dotazníku se většinou řadí méně náročné, faktografické otázky. Je to proto, že respondent může být na konci dotazníku unavený. (Gavora, 2010)

Konec dotazníku

Závěrečné informace na konci poslední stránky dotazníku obsahují upozornění, aby si respondent ještě jednou prohlédl některé položky a případně přiložil jako dodatek svoje doplňky, podněty a návrhy. Následuje poděkování respondentovi za spolupráci. (Švec, 2009)

2.4.1.6 Dotazníkové položky

Položka – místo tohoto termínu se často používá termín otázka. Označení položka je ale obecnější, zahrnuje jak otázku, tak i samotnou odpověď respondenta. V praxi se uplatňuje několik forem podnětových a odpověďových komponentů dotazníkových položek.

Druhy dotazníkových otázek

Dotazníkové otázky je možné kategorizovat podle různých kritérií. Uvedeme si zde ty nejdůležitější.

Přímé a nepřímé otázky

Otázky je možné kategorizovat podle stupně přímosti či nepřímosti otázek. Hlavní rozdíl mezi těmito druhy otázek spočívá v tom, jakou formou se požaduje specifická informace od respondentů. Pokud se chceme o někom něco dozvědět, zeptáme se dotyčného na danou věc *přímo*. Můžeme se také zeptat *nepřímo* – respondentovi předložíme mnohoznačný podnět nebo neurčitou otázku. Nepřímý přístup má větší šanci vyvolávat upřímné a otevřené odpovědi. (Švec, 2009)

Specifické a nespecifické otázky

Dotazníková položka se může zabývat buď velmi specifickými nebo obecnými a neurčitými předměty, osobami či ideami, k nimž je požadován respondentův postoj, názor nebo poznatek. *Specifické otázky* mohou u respondentů vyvolat obezřetnost a podnítit je k méně upřímné odpovědi. *Nespecifické otázky* vedou k požadovanému zjištění oklikou, ale s menším vzbuzením nedůvěry u dotazovaných. (Švec, 2009)

Faktuální a názorové otázky

Dalšími typy jsou takové otázky, kdy od respondentů požadujeme fakta a kdy názor. Na *faktuální otázky* nemusí být vždy odpovězeno faktuální odpovědí. Ani *názorovými otázkami* nemusíme nevyhnutelně získat poctivé a upřímné vyjádření vlastního mínění či postoje respondenta. Při obou formách otázek je žádoucí co nejvíce minimalizovat zdroje předpojatosti nebo jiných intervenujících faktorů. (Švec, 2009)

Otázky a podnětová tvrzení

V dotazníku je možné se ptát různými způsoby. Můžeme přímo klást *otázku* (zjišťovací, rozhodovací, hodnotící, vysvětlující apod.). Naproti tomu můžeme poskytnout respondentovi *podnětové tvrzení* a žádat od něj souhlas nebo nesouhlas, případně zaujmutí nerozhodného stanoviska. Při měření postojů se podle odhadu častěji používají tvrzení než tázací věty na podněcení odpovědi. (Švec, 2009)

Uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky

Uzavřená otázka je taková, která nabízí hotové alternativní odpovědi. Úlohou respondenta je vyznačit vhodnou odpověď. Hotové odpovědi výzkumník připravuje na základě zkušenosti, poznání problematiky prostřednictvím literatury. Výhodou uzavřených otázek je jejich lehké zpracování. Vyhodnotitel spočítá, kolikrát respondenti odpověděli na každou alternativu. (Gavora, 2010) Existují otázky, které nabízí respondentovi dvě volby: ano/ne. Nazýváme je dichotomickou otázkou. Tento typ otázky neposkytuje respondentovi možnost na vyjádření vlastních názorů. Přináší jen základní informaci na položenou otázku. Prostředky, které zabraňují zkreslenému odpovídání, jsou alternativy „nevím“, „neumím se vyjádřit“ či „jiné (prosím, popište)“. (Švec, 2009)

Otevřená otázka dává respondentovi velkou volnost u odpovědí. Otázka sice nasměruje respondenta na dotazovaný jev, ale neurčuje mu alternativní odpovědi. Velkou výhodou otevřených otázek je fakt, že neomezují respondenta, nevnučují mu volbu. Z toho důvodu jsou vlastně zdrojem nových nebo neznámých údajů, tedy informací, které by výzkumník nemohl získat pomocí uzavřených otázek. Na otevřené otázky se odpovídá obtížněji než na uzavřené. Respondent musí najít vhodnou odpověď, srozumitelně ji naformulovat a zapsat. Nevýhodou otevřených otázek je také obtížnější zpracování jejich odpovědí. Získané odpovědi musí výzkumník dodatečně kategorizovat a teprve potom vyhodnocovat. (Gavora, 2010)

Polouzavřené otázky nabízejí nejprve možnosti uzavřené odpověďové volby a potom ještě žádají vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky. (Gavora, 2010)

Druhy dotazníkových odpovědí

Podobně jako podnětová část má i odpověďová část rozmanité formy a více způsobů svého vyjádření.

Strukturovaná a nestrukturovaná odpověď

Strukturovaná odpověď je většinou formulována přímo. Její obsah je zřetelně členěný. *Nestrukturovaná odpověď* má otevřené zakončení a umožňuje respondentovi vlastní odpověď v jakékoliv formě. To, co odlišuje nestrukturovanou odpověď od strukturované, je typ odpovědi, která je respondentovi umožněna. (Švec, 2009)

Doplňková odpověď

Doplňkovou odpověď bychom také mohli nazvat jako vpisovanou, tedy strukturovanou odpověď. I když tento typ odpovědi vyžaduje po respondentovi spíše generování než vybírání odpovědi, omezuje rozsah možných odpovědí na slovo nebo větu. Obvykle se od respondentů touto formou vyžadují faktické informace. (Švec, 2009)

Tabelární odpověď

Tabelární odpověď je podobná doplňované odpovědi. Je ale spíše strukturovanější, protože se respondentům musí hodit do tabulky. Tabelárními odpověďmi jsou obvykle čísla, slova, faktické údaje osobní povahy apod. Tabulka je vhodná forma na přehledné organizování komplexní odpovědi. (Švec, 2009)

Škálovaná odpověď

U *škálované odpovědi* jde o strukturovanou formu odpovědi na škále, na níž se od respondentů požaduje vyjádření jednoho ze stupňů souhlasu-nesouhlasu, nebo kladného-zamítavého postojového tvrzení. Zpravidla má kvantifikovat míru postoje či úsudku. Může mít i tabelární podobu. Typický model k měření hodnotového postoje mívá bodovou strukturu na spojitém kontinuu. Tento model je důležitý při agregování výsledků a je to metodicky nejčistší forma zpracování postojové položky. (Švec, 2009)

Pořadová odpověď

Jedná se o uspořádanou odpověď, při níž má respondent seřadit hodnotově tvrzení nebo vytvořit pořadí tvrzení z hlediska určitého kritéria. Respondenti tímto způsobem odhadují hodnoty a vybírají mezi několika alternativami uspořádání. (Švec, 2009)

Seznamová odpověď

U *seznamové odpovědi* volí respondent z nabízených výběrových odpovědí. Tato forma odpovědi ale nereprezentuje škálu, odpověď je tu spíše nominální kategorií. (Švec, 2009)

Kategorická odpověď

Kategorická odpověď vyžaduje jednoznačné rozhodnutí vylučující jinou možnost. Její elementární podobou je dichotomií odpověď. Respondentovi tak otázka umožní dvě možnosti, jak odpovědět. Z dichotomně rozhodovací odpovědi lze utvořit více stupňů. (Švec, 2009)

2.4.1.7 Délka dotazníku

Dotazník by neměl být kratší, než výzkumník potřebuje k získání veškerých potřebných údajů. Ale na druhou stranu, dotazník nemůže být moc dlouhý, aby neunavoval respondenty, protože to potom obvykle vyústí do povrchního vyplňování dotazníku. Délka dotazníku by tedy měla být kompromisem mezi požadavky výzkumníka a schopnostmi a zájmem samotných respondentů. (Gavora, 2010) Podle Chráska by položky dotazníku měly zjišťovat jen nezbytné údaje, které nelze získat jiným způsobem. Dotazník by také neměl být příliš rozsáhlý. (Chráska, 2007)

Všeobecně říci, jaká má být přesná délka vyplňování a počet otázek, je těžké. U rozesílaných dotazníků by měla být maximální délka přibližně 20 minut. (Gavora, 2010)

2.4.1.8 Návratnost

Dotazník dnes můžeme zadávat různými způsoby. První, a zřejmě nejlepší, způsob je ten, že výzkumník přijde osobně ke zvolené skupině lidí, rozdá jim formuláře a počká, než je všichni vyplní. Druhá situace je velmi podobná, ovšem s tím rozdílem, že výzkumník přímo nečeká na vyplnění dotazníků, ale respondenti vyplněné dotazníky zašlou nebo odnesou samotnému výzkumníkovi. Třetí způsob, který působí poměrně velké problémy, je zasílání i návrat dotazníku poštou. D. Wallace (dle Travers, 1969) vyslovil dokonce poněkud provokativní názor, že „nejjistější zásadou při rozhodování, zda použít dotazníků rozesílaných poštou či nikoliv, je: nepoužít“. (Chráska, 2007) Poslední, ale v současnosti jeden z nejrozšířenějších způsobů, je rozesílání a následné vyplňování elektronických

dotazníků. U posledních dvou situací zadávání dotazníku je ale nutné uvažovat o návratnosti.

Co je v dotazníkovém výzkumu návratnost? **Návratnost** znamená poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. Obvykle se tento poměr vyjadřuje v procentech. Návratnost zasílaných dotazníků nikdy není 100 %, a to z důvodu vlivu nejrůznějších činitelů. Za minimální požadovanou návratnost dotazníkového výzkumu je považováno 75 %. Ovšem dosáhnout takové – poměrně vysoké – návratnosti je velmi těžké, proto se někdy připouští i nižší. (Gavora, 2010)

2.4.1.9 Elektronický dotazník

V současné době jsou počítače velice rozšířené a přístup na internet otvírá nové možnosti i při dotazníkovém výzkumu. Počítače dnes již mají všechny školy, většina institucí a mnohé domácnosti. To také ulehčuje dostupnost respondentů. Elektronický dotazník je lacinější než dotazník rozdáváný v papírové podobě a mnohem lacinější než dotazník rozesílaný poštou. Vyšší ekonomičnost a dostupnost dovoluje pracovat s větším vzorkem respondentů. Vyplněný elektronický dotazník se také většinou vrací rychleji. Klíčovou úlohu u elektronických dotazníků hraje schopnost respondentů pracovat s počítačem. Dnes už je ale tento problém minimální. (Gavora, 2010)

Výběr respondentů je u dotazníku zásadní. Ačkoliv je internet dostatečně rozšířený, je třeba si důkladně promyslet, které respondenty vybrat a jak získat jejich elektronickou adresu.

Kvalita odpovědí nezávisí samozřejmě jen na použité formě dotazníku. Byl však zjištěn zajímavý fakt, že v elektronickém dotazníku, ve kterém byly otevřené otázky, respondenti napsali delší odpovědi a psali hlouběji o důvěrnějších věcech než v těch samých dotaznících rozesílaných poštou.

Návratnost elektronického dotazníku je velmi kolísavá a ovlivňují ji podobné faktory jako při papírovém administrování. Také sem navíc vstupují některé nové prvky. Například je to obava respondentů o krytí své anonymity.

Z technického hlediska můžeme rozlišit dva druhy elektronických dotazníků – e-mailový a webový dotazník.

E-mailový dotazník je asynchronní. Respondent obdrží e-mail, který obsahuje žádost o vyplnění dotazníku, instrukce apod. Samotný dotazník je většinou přiložen jako příloha. Ten si respondent nejprve uloží, vyplní ho a následně ho odešle výzkumníkovi. Výzkumník všechny vyplněné dotazníky také uloží do své databáze, zpracuje je a vyhodnotí. (Gavora, 2010)

Webový dotazník je synchronní. To znamená, že odpovědi se přímo přenášejí do databáze, kterou vytvořil výzkumník. Takovýto dotazník je uveřejněn v podobě webové stránky a je nutné zabezpečit jeho přístupnost, tedy informovat o něm. Webový dotazník nemůže respondent pokazit, vylučovat z něj otázky či je přesouvat. Z hlediska grafické podoby je webový dotazník působivější než textová příloha dotazníku e-mailového. (Gavora, 2010)

2.4.1.10 Zhodnocení metody dotazníku

Reliabilita (spolehlivost) dotazníku závisí na více vlastnostech a je podmíněna jeho kvalitami. K nim řadíme stejnorodost a vnitřní soudržnost (konzistenci) dotazníku. Reliabilita je vyšší, když obsahuje více otázek, které se ptají na podobný okruh informací. Reliabilita dotazníku je pochybná, pokud při odpovídání formulace otázek způsobuje obtíže.

Nejvyšší **objektivitu** (věcnost, nestrannost) a **vnitřní validitu** (platnost) mají přesné odpovědi v tzv. demografických položkách (věk, pohlaví apod.). Docela vysokou platnost mají také i méně přesné odhady respondentů u faktografických položek. Poměrně nízkou platnost zaznamenáváme v názorových a postojoyých položkách, podstatně nižší než ve znalostních. **Vnější validita** je pak zaručena dostatečně reprezentativním vzorkem, který umožňuje generalizaci výsledků výzkumu. (Švec, 2009)

Přednosti dotazníku

Jednou z předností dotazníku je možnost ho předložit velkému počtu jednotlivců v poměrně krátkém čase. Dotazník je také racionálnější a hospodárnější v porovnání s náklady na interview. Na rozdíl od interview dovoluje spolehlivěji kvantifikovat subjektivní obraz. Anonymní dotazník zvyšuje poctivost a upřímnost odpovědí. Také údaje vícero forem položek se poměrně snadno vyhodnocují a srovnávají. (Švec, 2009)

Nevýhody dotazníku

K hlavním nevýhodám této metody patří poměrně dost vysoká pravděpodobnost nevrácení vyplněných dotazníků. Respondenti také často odpovídají odlišně v důsledku toho, že stejná otázka může mít pro různé respondenty odlišné osobní významy. Dotazník, který je tvořen pouze uzavřenými otázkami, má tu nevýhodu, že respondent může zakrývat vlastní nevědomost výběrem některé z alternativ nebo že dotazník může vnucovat odpovědi. (Švec, 2009)

Dotazník měl a pořád ještě má v pedagogickém výzkumu dle četnosti používání své výsadní postavení. Následující tabulka (Tab. 6) uvádí porovnání dotazníku s další metodou získávání dat, s interview.

Tabulka 6: Přehled silných a slabých stránek dotazníku a interview (podle Tuckman 1987, s. 211 a Průcha 1995, s. 52)

| | Zřetele | Interview | Dotazník |
|-----------|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | Personál pro sběr údajů | Vyžaduje interviewry (dotazující) | Nemusí nutně vyžadovat pomocníka |
| 2 | Hlavní náklady | Honorář pro interviewry (dotazující) | Tisk, případně poštovné |
| 3 | Příležitosti pro personalizaci | Extenzivní | Omezené |
| 4 | Kontakt s respondenty | Přímý (porušuje však anonymitu) | Není (zachovává však anonymitu) |
| 5 | Dosažitelný počet respondentů | Omezený (jednotlivci a skupinky) | Extenzivní (velké a malé skupiny) |
| 6 | Návratnost | Dobrá | Slabá |
| 7 | Důraz na psací způsobilost | Omezený | Extenzivní |
| 8 | Redukce údajů | Velká (v důsledku kódování) | Omezená hlavně na tvorbu přehledu |
| 9 | Zdroje chyb | Dotazující, nástroj, kódování | Omezené na nástroj |
| 10 | Reliabilita | Omezená | Dobrá |
| 11 | Aplikace | Náročné na vybavení | Méně technicky náročné |

(Švec, 2009, s. 140)

2.4.2 Interview

Interview patří mezi nejobtížnější a současně nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat. Při zvládnutí totiž nejde pouze o získání potřebných sociálních dovedností a citlivosti, ale také o kultivaci schopností pozorovat a umění obě metody vzájemně provázat a dokázat z nich pro výzkum vytěžit maximum. (Miovský, 2006)

Slovo interview je anglického původu a skládá se ze dvou částí. *Inter* znamená mezi a *view* znamená názor nebo pohled. Podle názvu můžeme říci, že v interview jde o interpersonální kontakt. Nejčastěji jde o kontakt tváří v tvář, někdy se může používat i telefonické interview. (Gavora, 2010) Jinými slovy, interview je přímá interpersonální interakční situace sociálních rolí, v které se jedna osoba, interviewer, ptá druhé osoby, respondenta, otázkami určenými k získání odpovědí vhodných k řešení výzkumného problému. (Švec, 2009) Podle Miovského je termínem interview označován takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie. (Miovský, 2006) Poslední definice, kterou zde uvedeme, je podle Chrásky: Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. (Chráska, 2007)

Někteří místo slova interview používají slovo rozhovor. Avšak význam tohoto slova je širší. Ne každý rozhovor je interview. (Gavora, 2010) Interview jako výzkumná metoda se liší od běžného rozhovoru tím, že:

- se uskutečňuje s jasným odborným zaměřením,
- obsahuje standardizované otázky,
- otázky jsou obvykle zaměřeny na definované oblasti,
- se uskutečňuje za standardních podmínek,
- interpretace údajů získaných prostřednictvím interview je odborná a často kvantitativního a kvalitativního charakteru,
- uskutečňuje jej výzkumník, který bývá odborně připraven na vedení takového rozhovoru.

(Švec, 2009, s. 114)

Interview je nejstarší a nejpoužívanější výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů samotných respondentů. Uvědomme si, že při interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta.

Úspěšnost interview závisí na navození raportu výzkumníkem. *Raport* znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry. (Chráška, 2007)

Obsahem interview jsou otázky a odpovědi. Většina informací o nich, které jsme uvedli v části o dotazníku, jsou platná i pro interview. V interview se používají otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Jelikož metoda interview umožňuje volnost a pružnost, dává se v něm přednost otevřeným otázkám před uzavřenými. V průběhu může výzkumník otázku přeformulovat a upravovat podle situace.

Interview se dává přednost před dotazníkem, pokud je vysoká pravděpodobnost, že návratnost dotazníku bude velice malá. V tom případě je lepší orientovat výzkum intenzivně. Vzorek respondentů sice bude malý, ale vzhled do problematiky bude hlubší. (Gavora, 2010)

2.4.2.1 Druhy interview

Rozlišujeme několik typů interview. Nejčastější je dělení na strukturované, polostrukturované a nestrukturované, nebo na standardizované, polostandardizované a nestandardizované. (Švec, 2009)

Strukturované (standardizované) interview znamená, že otázky jsou pevně dány. Tento typ interview je vlastně ústním dotazníkem. Z časového hlediska i z hlediska náročnosti jeho vedení je méně náročné. (Miovský, 2006)

Nestrukturované (nestandardizované) interview je přesným opakem, umožňuje úplnou volnost odpovědí. Je stanovené jen téma, obsahový rámec. Otázky vznikají v průběhu interview podle průběhu a situace. Takové interview přináší nové informace, často také nepředpokládané. Tento druh interview vyžaduje nejvíce zkušeností výzkumníka. Z hlediska námahy je jeho vedení nejtěžší. (Miovský, 2006)

Polostrukturované (polostandardizované) interview je jakýmsi kompromisem mezi těmito dvěma možnostmi. U tohoto typu je stanovené jen základní obsahové schéma a několik základních otázek. Další vznikají až v jeho průběhu. (Miovský, 2006)

2.4.2.2 Zásady pro vedení interview

V různých publikacích můžeme najít různé zásady, které se uvádějí pro vedení interview. Avšak neexistuje žádný předpis pro vedení efektivního interview. Proto zde uvedeme některé zásady, které se považují za osvědčené:

1. Zajišťujeme důkladnou přípravu a nácvik provedení rozhovoru.
 2. Účel výzkumu určuje celý proces interview.
 3. V interview máme vytvořit rámec, v němž se bude moci dotazovaný vyjadřovat pomocí svých vlastních termínů a svým vlastním stylem.
 4. Vytváříme vztah vzájemné důvěry, vstřícnosti a zájmu. Jsme citliví k pohlaví, k věku a kulturním odlišnostem dotazovaného.
 5. Při přípravě a provedení rozhovoru si uvědomujeme, že otázky v rozhovoru nejsou totožné s výzkumnými otázkami.
 6. Otázky formulujeme jasným způsobem, kterému dotazovaný rozumí.
 7. Klademe vždy jenom jednu otázku.
 8. Otázky doplňujeme sondážními otázkami.
 9. Dotazovanému dáváme jasně na vědomí, jaké informace požadujeme, proč jsou důležité a jak interview postupuje.
 10. Nasloucháme pozorně a odpovídáme tak, aby dotazovaný poznal, že o něj máme zájem. Necháváme dotazovanému dostatek času na odpověď.
 11. Udržíme si neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat. Sbíráme data, ale neposuzujeme osobu.
 12. Jsme pozorní a citliví k tomu, jak je dotazovaný rozhovorem ovlivněn a jak odpovídá na různé otázky.
 13. Zohledňujeme časové možnosti dotazovaného.
 14. Jsme reflexivní, sebekriticky monitorujeme sami sebe.
 15. Po rozhovoru kompletujeme a kontrolujeme své poznámky, jejich kvalitu a úplnost.
- (Hendl, 2005, s. 172)

2.4.2.3 Zhodnocení metody interview

Interview je náročnější výzkumná metoda než dotazník. Pokud se cíle výzkumu správně formulují, interview se může stát silnou výzkumnou metodou. Otázky v interview se mají vzájemně podporovat a vhodně kombinovat. Velice záleží na tom, aby odpovědi nebyly nějakým způsobem zkresleny. (Švec, 2009)

Interview je náročnější z časového hlediska. Jeho silnou stránkou jsou však široké možnosti a pružné přizpůsobení se vzniklým situacím. Přímý interpersonální kontakt s respondentem však vyžaduje pohotovost a dovednost ze strany výzkumníka. Základní problémy s validitou znění otázek a odpovědí při interview jsou velmi podobné jako u dotazníku. U interview navíc uvažujeme interpersonální kontakt výzkumníka a respondenta. Je potvrzeno, že čím větší je spontánnost respondenta při přímém kontaktu s výzkumníkem, tím je validita odpovědí vyšší. (Gavora, 2010)

2.4.3 Případová studie

Výzkum pomocí případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů. Zatímco ve statistickém šetření shromažďujeme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců, v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde především o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. (Hendl, 2005)

2.4.3.1 Různá pojetí případové studie

V odborné literatuře však nepanuje mezi jednotlivými autory vždy shoda bez výhrad ve vymezení případové studie. Hranice mezi jednotlivými pojetími ale nejsou příliš ostré. Povšimněme si především dvou pojetí, jež se od sebe liší v některých aspektech. Jedná se o přístup k případové studii, které navrhli *Stake (1995)* a *Yin (1994)*. (Hendl, 2005)

Stake (1995) definuje případovou studii jako úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě. Sociální objekt je pro něj ohraničeným systémem, tzn. že představuje systém s určitými sociálními hranicemi. Od kvalitativního výzkumu podle něj očekáváme „hustý popis“ všímající si pohledů účastníků, zdůrazňující mnohonásobnou realitu a holistické pojetí. (Hendl, 2005)

Stake také rozlišuje tři typy případových studií – intrinsitní, instrumentální a kolektivní.

Intrinsitní případová studie se věnuje případu jenom kvůli němu samému. Výzkumník popisuje do hloubky vybrané stránky případu. Tato studie se také používá při studiu málo známých fenoménů. Výhodou je, že výzkumník se může věnovat pouze jedinému případu a poznat ho do velké hloubky. (Hendl, 2005)

Instrumentální případy jsou považovány za příklady obecnějšího jevu. Výzkumník nejdříve zvolí jev, pak vyhledává případ nebo několik málo případů, které tento jev reprezentují, a podrobně je zkoumá. Cílem studie je porozumět extrémním teoretickým otázkám. (Hendl, 2005)

Kolektivní případová studie znamená hloubkové zkoumání více instrumentálních případů. Jedná se přitom o teoretizování v širším kontextu. Výzkumník věří, že sledováním více případů získá větší vhled do dané problematiky. (Hendl, 2005)

Stake požaduje, aby se v dané případové studii:

- určil případ, objekt výzkumu a vyjasnila jeho konceptualizace;
- zvolily studované jevy, témata nebo problémy (výzkumné otázky);
- hledaly pravidelnosti v datech, jež by měly vztah k položeným otázkám;
- vzájemně doplňovala klíčová pozorování a datový základ interpretace;
- vybraly alternativní interpretace, které se budou zkoumat a porovnávat;
- navrhla základní tvrzení a zobecnění platná pro daný případ.

(Hendl, 2005, s. 108-109)

Yin (1994) definuje případovou studii jako strategii pro zkoumání předem určeného jevu v přítomnosti v rámci jeho reálného kontextu, a to zvláště když hranice mezi jevem a kontextem nejsou zcela jasné. Případovou studii definuje Yin však zcela obecně. Podle něj má mít tyto charakteristiky:

- využívá více zdrojů dat kvantitativního i kvalitativního charakteru;
- musí se vypořádat se situací, že je obvykle více proměnných než naměřených datových bodů, tedy realizací uvažovaných proměnných;
- snaží se využít předchozí teoretická tvrzení, která usměrní sběr dat a jejich analýzu.

(Hendl, 2005, s. 108)

Obecně podle Yina platí, že v mnoha případech lze v dané výzkumné situaci aplikovat všechny výzkumné strategie. Každá ze strategií má ovšem své přednosti a nedostatky, které jsou určeny třemi dimenzemi: typ výzkumné otázky, kontrola probíhajících událostí, zaměření na současné nebo minulé události. (Hendl, 2005)

Yin, podobně jako Stake, rozlišuje několik typů případových studií: exploratorní, explanatorní, deskriptivní, evaluační.

Exploratorní studie mají za cíl prozkoumat neznámou strukturu případu a působící vztahy, definovat hypotézy, otázky, nebo dokonce navrhnout teorii a připravit tak základ pro další výzkum. **Explanatorní studie** podává vysvětlení případu tím, že rozvádí jednotlivé příčinné řetězce, které můžeme u případu identifikovat. **Deskriptivní případová studie** by měla dodat kompletní popis jevu. Evaluační studie provádí taktéž popis, exploraci nebo explanaci, ale jde v ní především o hodnocení nějakého programu nebo intervence na základě určitých hodnotových kritérií. (Hendl, 2005)

Existují tři uznávané důvody, proč je dobré provádět případové studie:

- Případovou studií se můžeme hodně naučit o dosud neznámé speciální situaci.
- Pouze případová studie nám pomůže porozumět důležitým aspektům problematické oblasti výzkumu.
- Případová studie může být vhodným doplňkem k jiným způsobům výzkumu.

(Hendl, 2005)

Následující tabulka (Tab. 7) v krátkosti shrnuje rozdílné přístupy Yina a Stakea k případové studii pomocí vybraných charakteristik:

Tabulka 7: Přehled rozdílů v pojetí případové studie podle Yina (1994) a Stake (1995)

| | Yin (1994) | Stake (1995) |
|---|--|--|
| Definice případu | Přítomný objekt nebo fenomén bez určení jasných hranic, s kontextem | Objekt studie „komplexní fungující věc“, „integrováný systém“ |
| Typ plánu studie | Jeden nebo několik případů, holistický plán nebo plán s vloženými podpřípady: popisný, exploratorní, explanační | Plán studie: intrinsitní, instrumentální, kolektivní |
| Zdůvodnění metody – pro co je vhodná | Otázky typu „jak“ a „proč“, současný fenomén nebo objekt, bez ovlivňování jednotky výzkumníkem, více zdrojů dat, kvalitativní a kvantitativní přístupy | Objekt v přítomnosti, bez vlivu výzkumníka, bez ovlivňování jednotky výzkumníkem, více zdrojů dat, pouze kvalitativní metody, návrh hloubkového porozumění |
| Orientace | Realismus, postpositivismus | Interpretativní paradigma, konstruktivismus |
| Využití teorie | Studie řízená pomocí teorie, usiluje také o tvorbu teorie | Teorie se někdy navrhuje během studie, ale není to nutné |
| Kritéria kvality | Spíše kvantitativní kritéria | Kvalitativní kritéria |

(Hendl, 2005, s. 113)

2.4.3.2 Zhodnocení metody případové studie

Jako každá jiná strategie, má i případová studie své silné, ale i slabé stránky. Odborníci se ale shodují, že případová studie je výhodným postupem při zkoumání specifických, velmi komplexních sociálních jevů. Detailní studium těchto případů může totiž vést k odhalení skrytých aspektů problému. Studie je také využívána jako vhodná forma předvýzkumu nebo v součinnosti s jiným metodologickým přístupem. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Následující přehledná tabulka (Tab. 8) shrnuje některé přednosti a slabiny případových studií, jak je uvádí řada odborníků.

Tabulka 8: Přednosti a nedostatky případových studií

| Přednosti případových studií |
|---|
| <p>Výsledky jsou zpravidla snadněji srozumitelné širšímu spektru zájemců. Mohou je číst i lidé, jejichž profesí se studie týkají, neboť nejsou psány pouze pro vědce a teoretiky daných disciplín.</p> <p>Zachycují unikátní vlastnosti, faktory, okolnosti zkoumaných problémů, které jsou zpravidla ostatními přístupy ztraceny. Velmi často jsou tyto jedinečné vlastnosti klíčem k porozumění celé situace.</p> <p>Výsledky studií jsou velmi pevně zakotveny v realitě. Nemohou zkoumat nic, co se skutečně neodehrává v reálném životě.</p> <p>Výsledky dobrých studií poskytují zájemcům porozumění a vhled do jiných situací a případů, které mají stejné či velmi podobné vlastnosti jako zkoumané případy.</p> <p>Mohou být vykonávány samotným výzkumníkem. Zpravidla nevyžadují žádný výzkumný tým.</p> <p>Případové studie mohou zkoumat i případy, kde nad jednotlivými proměnnými nemáme žádnou kontrolu a kde se vyskytuje mnoho nepředvídatelných jevů a událostí.</p> |
| Nedostatky případových studií |
| <p>Výsledky jsou obtížně zobecnitelné na širší vzorky.</p> <p>Není jednoduché provádět techniky ověřování spolehlivosti, jako je například nezávislá kontrola (cross-checking), neboť studie jsou často příliš založeny na subjektivních interpretacích.</p> <p>Případové studie mají sklon ke zkreslení způsobeným zaujatostí výzkumníka, jeho slabou teoretickou citlivostí.</p> |

(Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 111-112)

3 Studie: Absolventi Univerzity Karlovy

V roce 2013 bylo realizováno další z řady šetření REFLEX o uplatnění vysokých škol na trhu práce a jejich hodnocení získaného vzdělání. Šetření se zúčastnila naprostá většina veřejných vysokých škol a dokonce i 15 vysokých škol soukromých. Pro zpracování bylo sebráno přes třicet tisíc plně vyplněných a využitelných dotazníků. Studii zpracovalo Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty pro rektorát Univerzity Karlovy.

Ráda bych se v této kapitole podívala na některé výsledky šetření, neboť se domnívám, že by mohly v této práci pomoci k celkovému dokreslení učitelské profese. Studie je ale poměrně rozsáhlá, proto bych se ráda zaměřila především na výsledky absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

3.1 Profil Pedagogické fakulty UK v Praze podle studie

Sociální zázemí studentů PedF mezi fakultami UK patří mezi ty spíše slabší. Vysokoškolsky vzdělaných otců je ani ne 40 %, vysokoškolsky vzdělaných matek jen něco málo přes třetinu. Studenti fakulty pocházejí z více než 40 % z Prahy, dalších 20 % studentů ze Středočeského kraje. Alespoň určité zastoupení má však každý kraj.

Absolventi PedF absolvovali v 63 % gymnázium, což je mezi fakultami UK podprůměrný podíl (Univerzita Karlova 79 %). Necelých 30 % absolventů vystudovalo SOŠ a konzervatoř, což je naopak oproti průměru UK dvojnásobek.

Co se týče motivace k vysokoškolskému studiu, u studentů PedF jsou pouze dva faktory, které je odlišují od průměru Univerzity Karlovy – je to nadprůměrná motivace v případě získání vysokoškolského titulu a podprůměrná získáním dobře placeného pracovního místa. Stejně jako u studentů ostatních fakult UK je i pro studenty PedF důležitý rozvoj vlastní vzdělanosti, znalostí a schopností, a také zájem o konkrétní obor.

Dále pak pro hodnocení studijního programu je nejvýraznější jeho zaměření na budoucí profesionální uplatnění, což platí pro současně pro bakalářské i magisterské programy. V hodnocení náročnosti se PedF řadí k fakultám s nejnižším hodnocením. To samé platí i pro hodnocení, zda byl studijní program akademicky prestižní. V kladení důrazu na teoretické znalosti je PedF hodnocen na jedné z nejnižších úrovní mezi fakultami UK.

Důraz je spíše kladen na samostudium, na vytváření vlastních textů a také, možná trochu překvapivě, na přednášky.

V aspektech studijní nabídky a podmínek studia na PedF je nejvýrazněji hodnocen systém a organizace studia a odborná a didaktická část vyučování. Vyučování cizích jazyků na fakultě je hodnoceno podprůměrně.

Celkově je bakalářské studium hodnoceno lépe než studium magisterské. Ukazuje na to i hodnocení kvalitních vyučujících – u bakalářského studia je to téměř 70 %, u magisterského pouze 60 %.

Charakteristiky studia jako dobrého základu pro vstup na trh práce a další pracovní kariéru také zaznamenávají rozdíl mezi hodnocením bakalářského a magisterského studia. U bakalářského studia jsou aspekty hodnoceny nad průměrem UK, naopak u magisterského studia jsou aspekty hodnoceny pod průměrem UK.

Míra opakování absolvovaného studia je mezi fakultami spíše podprůměrná, pouze něco málo přes 60 % by znovu zvolilo studium na PedF UK.

Pokud se zaměříme na situaci na trhu práce, příjem je podprůměrný nejen ve srovnání mezi fakultami, ale také v porovnání s ostatními pedagogickými fakultami. Naopak kvalifikační náročnost práce je oproti průměru mírně nadprůměrná. V charakteristice odpovídajícího zaměstnání je 70 % absolventů PedF UK na odpovídajících pozicích, u 9 % absolventů odpovídá úroveň, ale ne obor, u 12 % absolventů odpovídá obor, ale ne úroveň. Přibližně 9 % absolventů fakulty pracuje mimo obor i úroveň.

Co se týká změn v kariéře, třetina absolventů PedF UK pracuje ve svém prvním zaměstnání po absolvování studia, celé dvě třetiny absolventů alespoň jednou práci změnily. Dokonce 62 % absolventů mělo práci již v době studia.

Tento odstavec měl ve stručnosti shrnout výsledky šetření a poukázat na to, jak absolventi vidí své studium na Pedagogické fakultě UK a jak si stojí po absolvování na trhu práce.

3.2 Odpovědi absolventů v tabulkách a číslech

Ačkoliv by se úvodní text samotné studie mohl zdát dostačující, pro lepší orientaci je možné v příloze této práce najít některé výsledky šetření absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy zpracované do přehledných tabulek. (viz Příloha č. 1).

III. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce mapuje především profesní osud absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kteří vystudovali jako jeden ze svých oborů chemii.

Výzkum je orientován především kvantitativně, ale také kvalitativně. Využila jsem metody elektronického dotazníku. Získaná data z dotazníkového šetření jsem analyzovala a zpracovala.

4 Vlastní výzkum

4.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části této práce, tedy výzkumu, bylo vyhledat a kontaktovat co možná nejvíce absolventů fakulty a dozvědět se něco více o jejich profesní dráze. Například, zda pro ně bylo těžké najít po ukončení studia odpovídající zaměstnání ve školství, zda vůbec vykonávají učitelskou profesi nebo jak – po zkušenostech z praxe – pohlíží na povolání učitele.

4.2 Výzkumné metody

Pro naplnění stanovených cílů výzkumu jsem jako výzkumnou metodu zvolila elektronický dotazník. Teoreticky jsem se s pomocí odborné literatury některým metodám (i dotazníku) věnovala již v první části této práce – v části teoretické.

Metodu dotazníku jsem volila z důvodu získání základních informací o učitelích chemie. Také jsem chtěla s předešlými výzkumy, které se týkaly uplatnění absolventů Pedagogické fakulty UK v Praze, porovnat, zda je situace absolventů učitelství chemie odlišná od absolventů ostatních oborů, či zda se situace absolventů za posledních pár let změnila či nikoliv. Elektronický dotazník, který je součástí příloh, jsem zvolila, jelikož jinak než elektronicky by se mi absolventy oslovit nepodařilo.

4.3 Příprava výzkumu

Nejdříve, před samotným sestavováním dotazníku, jsem musela vyhledat absolventy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kteří zde vystudovali učitelství chemie. Pro vyhledávání absolventů jsem využila asi nejdůvěryhodnější zdroj, Studijní informační systém (SIS), který je dostupný na internetové adrese <http://is.cuni.cz/studium/>. I bez nutnosti přihlášení v modulu „Hledání osob“ bylo možné nalézt všechny absolventy fakulty, jejichž jeden z oborů je chemie, poměrně hluboko až do roku 1997. Systém mi tehdy poskytl 223 odpovědí. Bohužel v současné době již není možné ani po přihlášení se do systému absolventy dohledat, neboť se změnilo nastavení ochrany osobních údajů.

Pro výzkum bylo ideální kontaktovat všech 232 absolventů. Jenže Studijní informační systém neposkytuje žádné bližší údaje o absolventech, ani e-mailové adresy. Proto jsem se rozhodla, že se pokusím vyhledat co možná nejvíce absolventů pomocí sociální sítě Facebook.

Sociální síť jako taková má ale řadu nevýhod, které vyhledávání ztěžují. Uvedu některé z nich. Po zadání jména do vyhledavače Facebook většinou nabídne řadu osob. Ne všichni ale sdílí tu informaci, že studovali na Pedagogické fakultě UK v Praze. Proto se mi často nepodařilo vybrat správnou cílovou osobu, která měla být do výzkumu zařazena. Další problém je ten, že ne všichni mají účet na Facebooku založen. A pokud účet mají, prakticky ho nenavštěvují. Velkou nástrahou je také fakt, že většina absolventů fakulty jsou ženy. Ne vždy ale systém zná jejich rodné příjmení i příjmení po svatbě. Tudíž tyto absolventky jsou pomocí Facebooku také téměř nedohledatelné. I přes všechny tyto strasti se mi podařilo elektronický dotazník rozeslat 78 absolventům, což je přibližně třetina absolventů učitelství chemie od roku 1997.

Po získání vyplněných dotazníků jsem je zpracovala – analyzovala, vyhodnotila a srovnala s již provedenými dostupnými a podobnými výzkumy z minulých let.

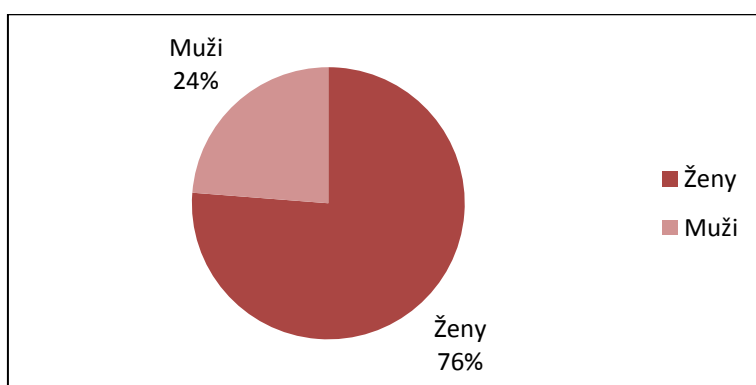
Výsledky mého výzkumu jsou představeny v následujících kapitolách.

4.4 Charakteristika absolventů PedF UK v Praze, obor chemie

Jak jsem uvedla již na začátku v úvodu výzkumu, od roku 1997 Studijní informační systém eviduje 223 absolventů učitelství chemie. Jedná se o osoby, které získaly titul „magistr“ a tím i kvalifikaci k učení chemie. Ačkoliv se mi nepodařilo všechny kontaktovat, ráda bych zde pomocí tabulek a grafů charakterizovala absolventy, a to nejdříve pouze z dat získaných ze systému.

Pohlaví

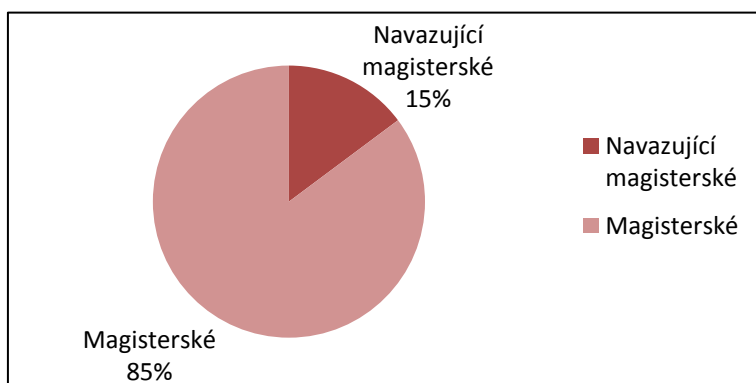
Z celkového počtu 223 absolventů, soubor čítá 53 mužů a 170 žen. Z grafu je patrné, že v oboru učitelství chemie jasně převažují ženy.



Graf 1: Pohlaví absolventů

Druh studia

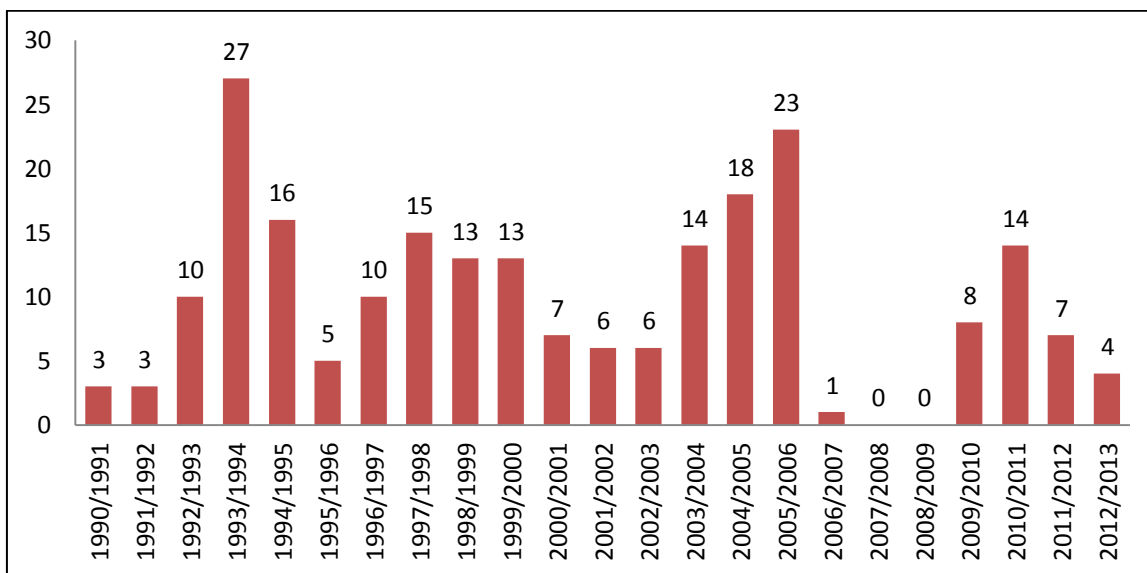
Studium, které absolventi na fakultě úspěšně dokončili, mohlo být *magisterské* nebo *navazující magisterské*. Standardní délka magisterského studia je 5 let. Navazující magisterské studium trvá standardně 2 roky. Z 223 absolventů 33 osob dokončilo navazující magisterské studium a 190 osob absolvovalo nedělené magisterské studium.



Graf 2: Druh absolvovaného studia

Rok zahájení studia

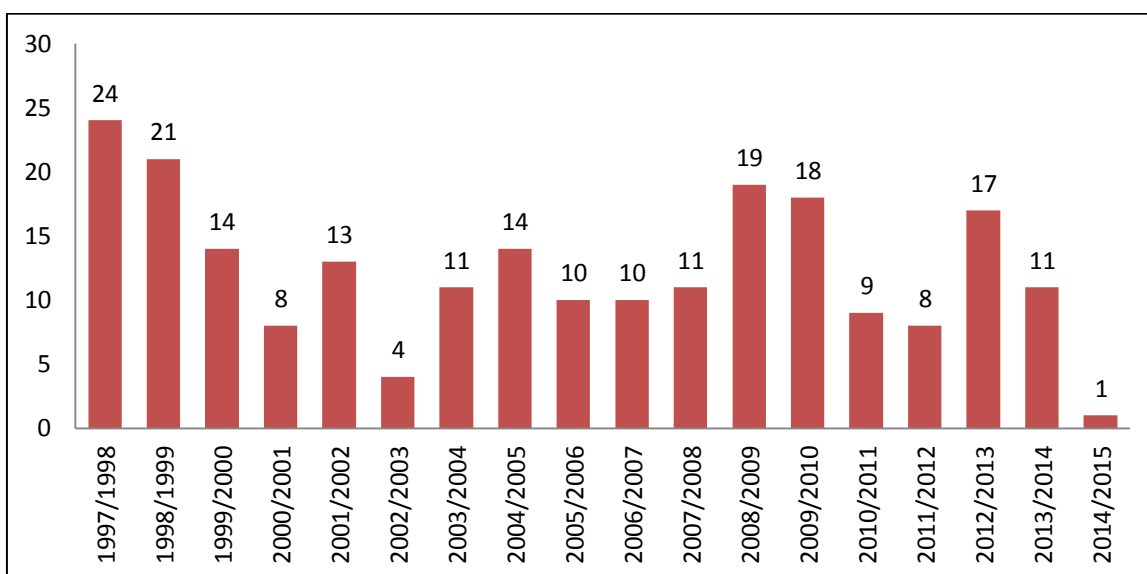
Údaj, který rozhodně stojí za zmínku, je rok, respektive akademický rok zahájení studia. Následující graf ukazuje, kolik studentů a v kterých letech začalo studovat učitelství chemie na Pedagogické fakultě UK v Praze.



Graf 3: Počty absolventů zahajující studium chemie v určitých letech

Rok ukončení studia

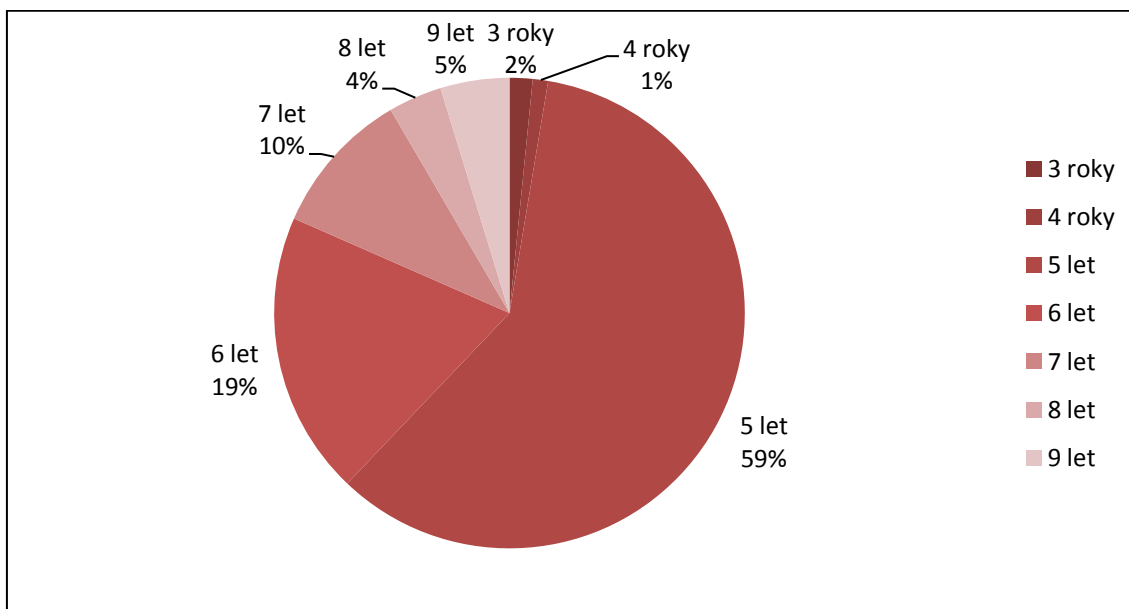
Další údaj, který do jisté míry souvisí s předcházejícím, je rok, respektive akademický rok ukončení studia. Následující graf ukazuje, kolik studentů a v kterých letech úspěšně ukončilo studium učitelství chemie na Pedagogické fakultě UK v Praze.



Graf 4: Počty absolventů ukončující studium chemie v určitých letech

Skutečná délka studia (magisterské studium)

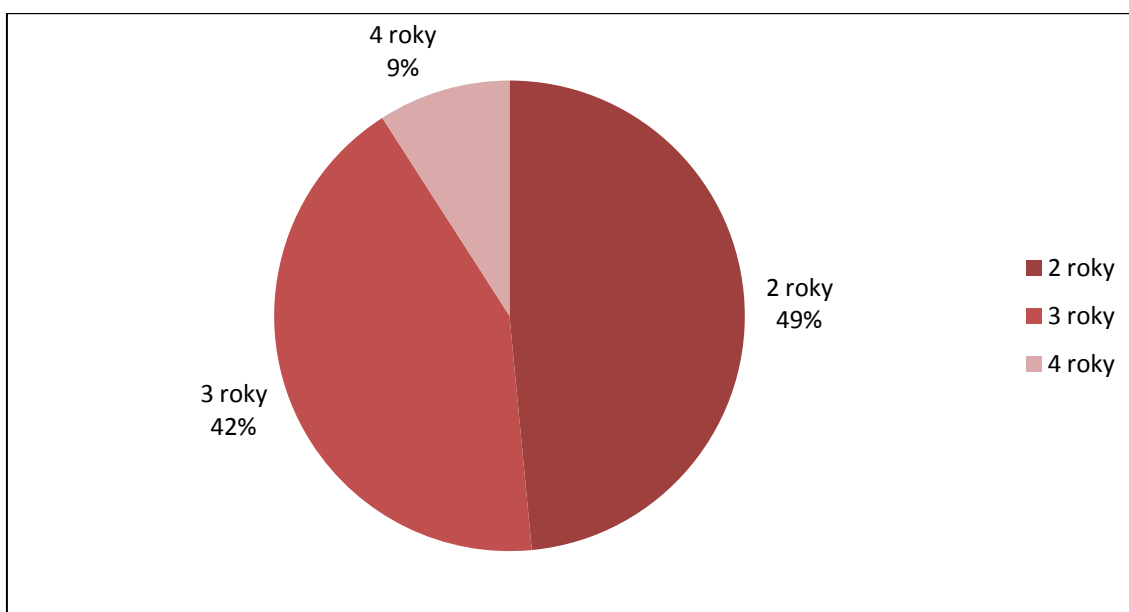
Ze 190 absolventů neděleného magisterského studia 3 osoby studovaly 3 roky, 2 osoby 4 roky, 113 osob standardních 5 let, 37 osob 6 let, 19 osob 7 let, 7 osob 8 let a dokonce i 9 osob 9 let.



Graf 5: Délka studia absolventů magisterského studia

Skutečná délka studia (navazující magisterské studium)

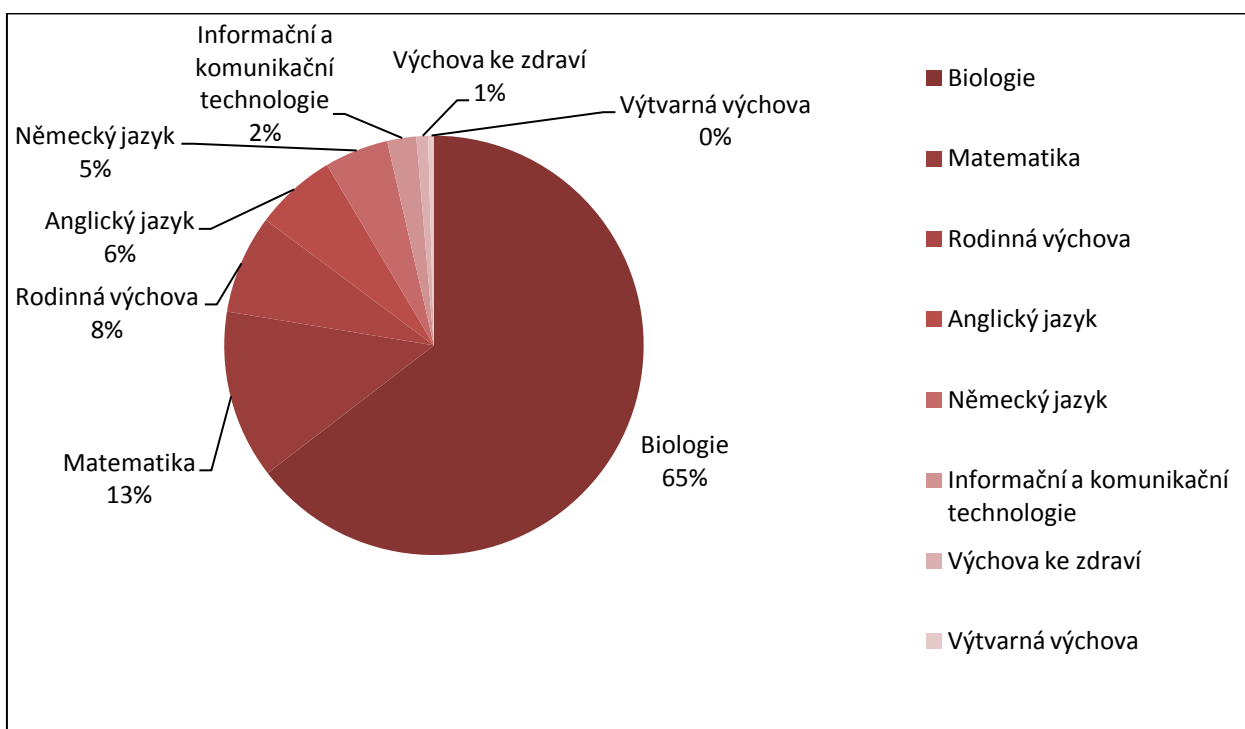
Z 33 absolventů navazujícího magisterského studia 16 osob studovalo standardně 2 roky, 14 osob 3 roky a 3 osoby 4 roky.



Graf 6: Délka studia absolventů navazujícího magisterského studia

Druhý vystudovaný obor (vedle chemie)

Učitelství chemie na Pedagogické fakultě UK v Praze nelze studovat jako jednoobor, pouze jako dvouobor. Tedy je nutné mít k chemii ještě jeden předmět. Z 223 absolventů má 144 osob vystudovaný jako druhý obor biologii, 29 osob matematiku, 17 osob rodinnou výchovu, 14 osob anglický jazyk, 11 osob německý jazyk, 5 osob informační a komunikační technologie, 2 lidé výchovu ke zdraví a jeden člověk výtvarnou výchovu. Rozložení vystihuje následující graf.



Graf 7: Druhý vystudovaný obor absolventů fakulty

4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Jak jsem uvedla již v úvodu, pro výzkum jsem použila dotazníkové šetření. Všem respondentům byl elektronický dotazník rozeslán prostřednictvím sociální sítě Facebook. Každého z absolventů jsem oslovila zvlášť s žádostí o vyplnění dotazníku. Všichni byli ujištěni o naprosté anonymitě.

Z 223 možných absolventů, jejichž jména jsem získala prostřednictvím Studijního informačního systému, se mi podařilo dohledat 78 z nich. Celkem jsem tedy rozeslala 78 dotazníků. Z toho jsem zpět obdržela 55 zcela vyplněných. Návratnost dotazníku dosáhla 70 %.

4.6 Získané údaje a jejich interpretace

V této části práce jsou představeny výsledky výzkumu pro jednotlivé zkoumané položky, tedy frekvence odpovědí na jednotlivé otázky dotazníku.

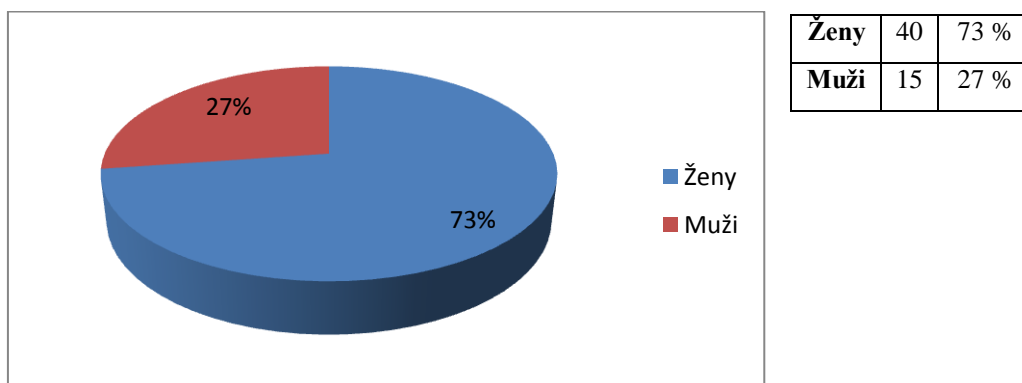
Dotazník je rozdělen do tří tematických oddílů – obecné informace, práce učitele a hodnocení studia na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Každá položka je zpracována pomocí tabulek a grafů. V neposlední řadě je většina otázek porovnána s již provedenými výzkumy z předešlých let.

Obecné informace – první část dotazníku

Položka č. 1: Pohlaví

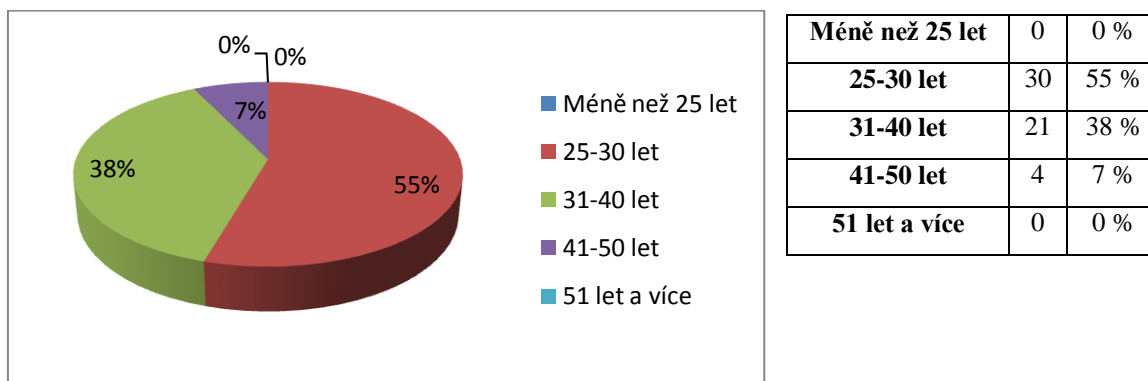
Z 55 respondentů dotazník zodpovědělo 40 žen a 15 mužů.



Graf 8: Zastoupení respondentů podle pohlaví

Položka č. 2: Věk

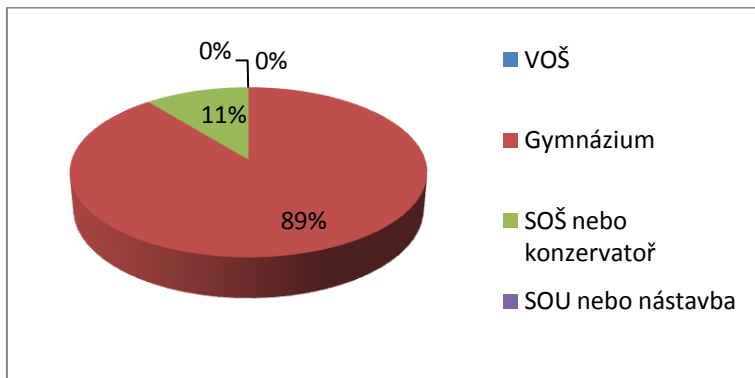
Další informací byl věk respondentů. Ti se zařadili do příslušné škály. Nejvíce dotazovaných je ve věku mezi 25-30 lety (30 tázaných), potom mezi 31-40 lety (21 dotazovaných). Čtyři z respondentů spadají do škály 41-50 let.



Graf 9: Zastoupení respondentů podle věku

Položka č. 3: Vzdělání před vysokoškolským studiem

Tato otázka zjišťovala, jaké středoškolské vzdělání měli absolventi při příchodu na fakultu. Většina dotazovaných uvedla, že před vysokou školou studovali gymnázium.



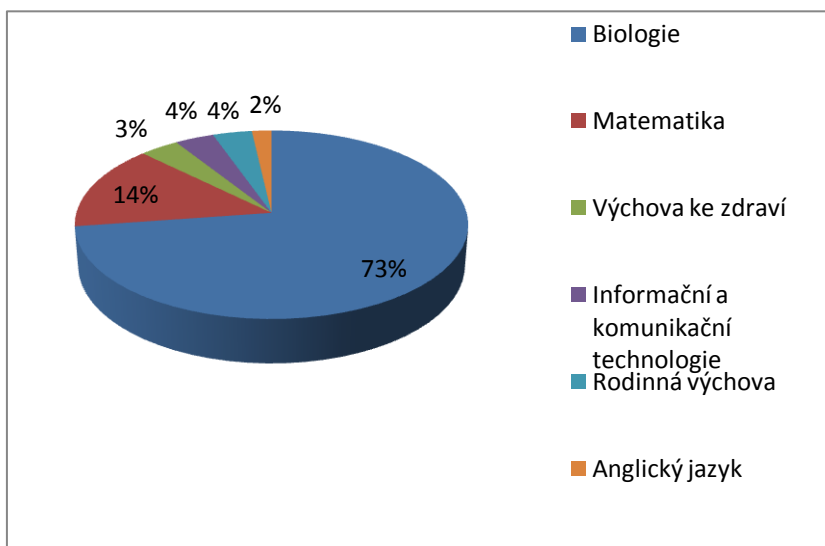
| | | |
|----------------------|----|------|
| VOŠ | 0 | 0 % |
| Gymnázium | 49 | 89 % |
| SOŠ nebo konzervatoř | 6 | 11 % |
| SOU nebo nástavba | 0 | 0 % |

Graf 10: Vzdělání respondentů před vstupem na VŠ

Tuto položku jsem porovnávala s výsledky studie „Absolventi Univerzity Karlovy“, viz Příloha č. 1, tabulka III. Při srovnání obou tabulek je vidět, že si výsledky poměrně dost odpovídají. (Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014)

Položka č. 4: Druhý vystudovaný obor

Následující položka má víceméně jen orientační charakter. Ukazuje, že nejvíce těch, kteří vyplnili dotazník, studuje chemii společně s biologií. Druhým oborem, který se s chemií váže také poměrně často, je matematika.



| | | | |
|------|--------------------------------------|----|------|
| Jiný | Biologie | 40 | 73 % |
| | Matematika | 8 | 14 % |
| | Výchova ke zdraví | 2 | 3 % |
| | Informační a komunikační technologie | 2 | 4 % |
| | Rodinná výchova | 2 | 4 % |
| | Anglický jazyk | 1 | 2 % |

Graf 11: Zastoupení druhých oborů respondentů vedle chemie

Položka č. 5: Vysokoškolské studium

Z 55 respondentů 16 dotazovaných na Pedagogické fakultě absolvovalo navazující magisterské studium. 39 dotazovaných na fakultě vystudovalo nedělené magisterské studium. Tři z dotazovaných navíc vystudovali ještě doktorské studium.

Standardní délka navazujícího magisterského studia jsou dva roky. Průměrná délka studia respondentů je 2,6 let, přibližně můžeme říci dva půl roku.

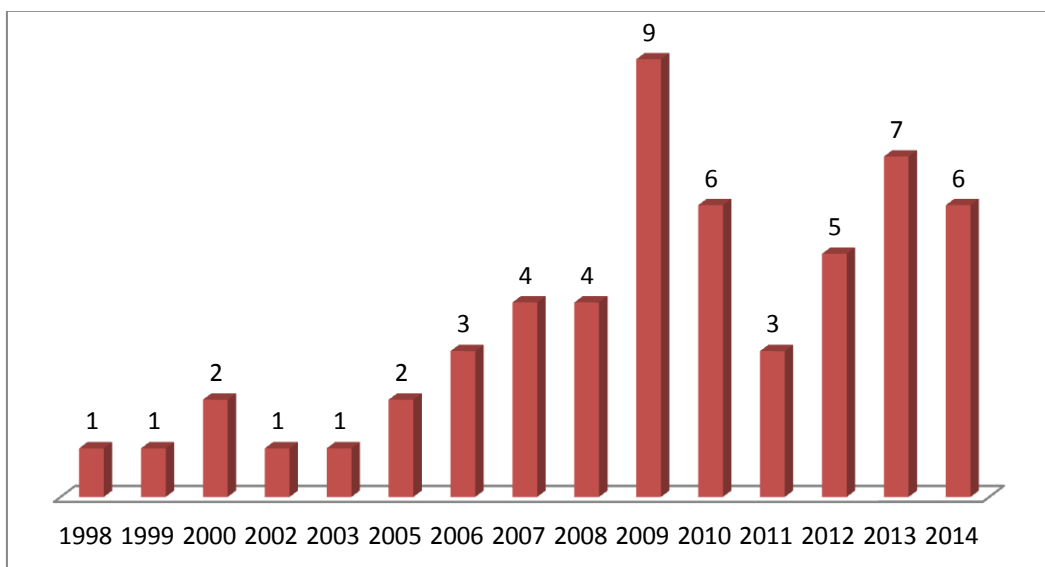
Standardní délka magisterského studia je pět let. Průměrná délka studia respondentů je 6,1 let, přibližně můžeme říci šest let.

Položka č. 6: Rok absolvování

Poslední otázkou z první části dotazníku byl dotaz na rok, ve kterém respondenti ukončili magisterské studium, resp. navazující magisterské studium, na PedF UK v Praze.

| | Rok ukončení studia | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1998 | 1999 | 2000 | 2002 | 2003 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Absolutní četnost | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 9 | 6 | 3 | 5 | 7 | 6 |
| Relativní četnost (%) | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 5 | 7 | 7 | 16 | 11 | 5 | 9 | 13 | 11 |

Tabulka 9: Rok ukončení studia na fakultě



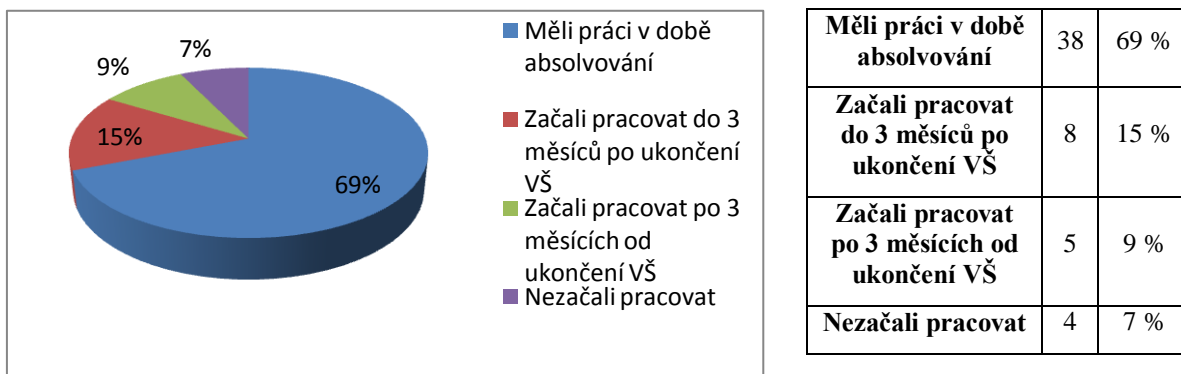
Graf 12: Rok ukončení studia na fakultě

Práce učitele – druhá část dotazníku

Je jisté, že tato část dotazníku má pro můj výzkum větší informační hodnotu než část první.

Položka č. 7: Získání první práce

Sedmá otázka se týkala toho, kdy respondenti po absolvování vysoké školy sehnali práci. Většina z dotazovaných měla zajištěnou práci v době absolvování, což je velmi pozitivní.



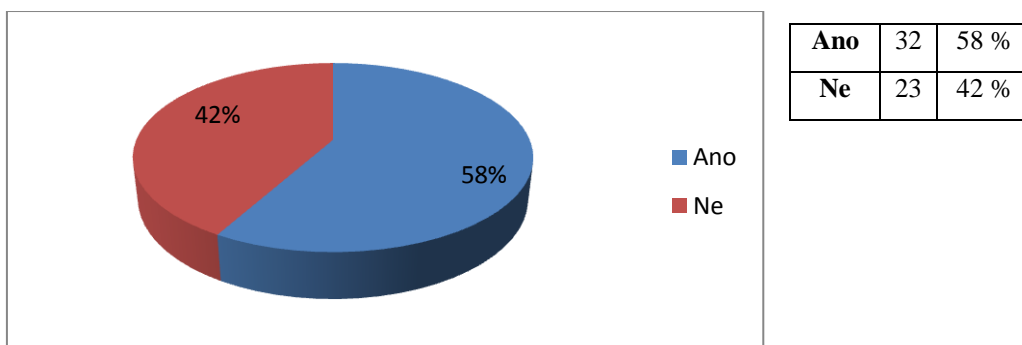
Graf 13: První práce po ukončení studia na VŠ

Výsledek této položky je možné srovnat i s jinými výzkumy. Výzkum Havlíka z roku 1997 udává, že 19 % absolventů, kteří byli dotazováni v jeho výzkumné studii, není zaměstnáno, tedy nezačalo pracovat po ukončení studia. Zbylých 81 % pracovat začalo. (Havlík, 1997)

Tuto položku jsem také porovnála se studií „Absolventi Univerzity Karlovy“, viz Příloha č. 1, tabulka XII. Po srovnání je patrné, že výsledky mého výzkumu i studie jsou velmi podobné. (Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014)

Položka č. 8: Práce v průběhu studia

Tato otázka zjišťovala, zda respondenti už v době svého studia pracovali či se plně věnovali škole. 32 dotazovaných práci v době studia mělo.



Graf 14: Práce v průběhu vysokoškolského studia

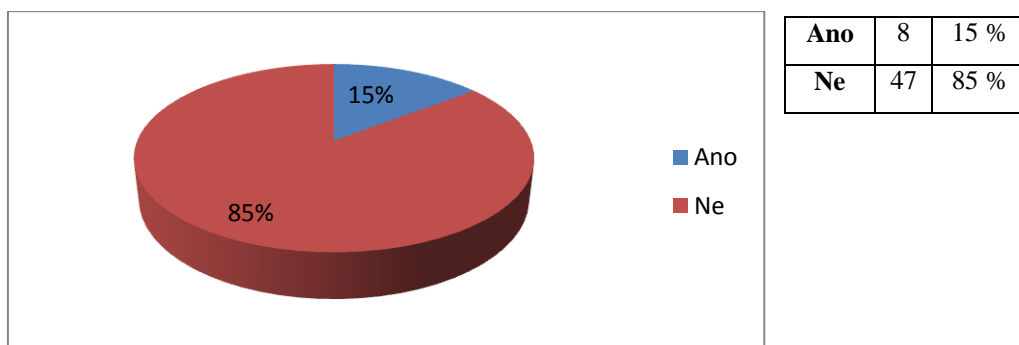
Je jasné, že přechod ze školy na trh práce je snažší pro ty, kteří již v době absolvování práci mají, respektive pro ty, kteří mají více praxe v oboru. V posledních letech se v České republice čím dál tím důrazněji prosazuje trend začít pracovat ještě před ukončení vysokoškolského studia a něčekat se začátkem pracovní kariéry až na absolvování. To také souvisí s potřebou některých studentů vydělávat si během studia. (Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 164-165)

Z 32 absolventů, kteří měli práci již v průběhu studia, 24 z nich (75 %) pracovalo na místech, která souvisela s učitelským studiem, i když ne vždy s učitelstvím chemie.

Při opětovném porovnání se studií „Absolventi Univerzity Karlovy“, viz Příloha č. 1, tabulka XI, je patrné, že výsledky mého výzkumu do značné míry odpovídají výsledkům a závěrům této studie. (Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014)

Položka č. 9: Problém sehnání práce v oboru

Devátá otázka měla za úkol zjistit jednoduchý fakt – zda bylo pro absolventy učitelství chemie těžké sehnat práci v oboru. Z 55 respondentů uvedlo pouze 8, že pro ně byl dost velký problém sehnat zaměstnání. Což je poměrně malé procentu absolventů.



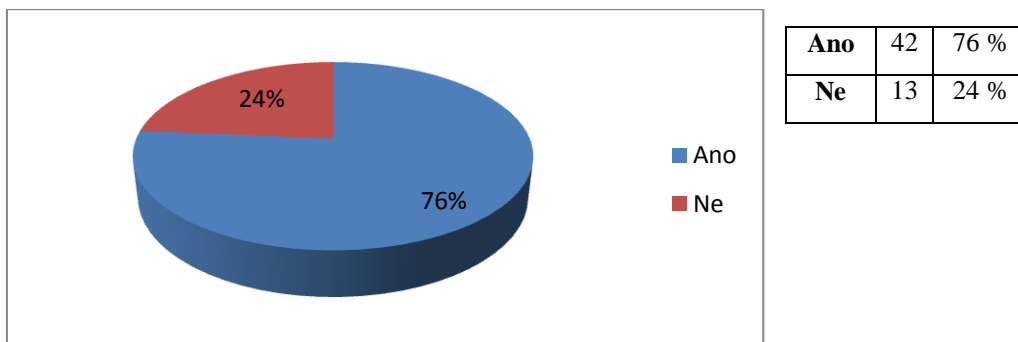
Graf 15: Problém sehnat práci v oboru po absolvování VŠ

Výzkum Havlíka z roku 1997 také potvrzuje, že absolventi Pedagogické fakulty UK v Praze nepatří mezi ty, kteří by měli potíže při hledání prvního zaměstnání. Podle jeho průzkumu, téměř 94 % dotazovaných kontinuálně mohlo navázat na své studium. Tato „bezproblémovost“ byla podle něj dána tím, že učitelů na mnohých místech bylo nedostatek a také tím, že učitelská příprava poskytuje i mnoho možností uplatnění mimo školství. (Havlík, 1997)

Položka č. 10: Učitelská profese

Tato položka měla za úkol zjistit, kolik respondentů v současné době pracuje ve školství a kolik mimo školství, tedy zda pracují v oboru či nikoliv. Dotazník odhalil, že povolání učitele vykonává více než tři čtvrtiny respondentů.

Ti, kteří v současnosti pracují mimo školství, uváděli svá povolání jako podnikání, obchod, státní správa.

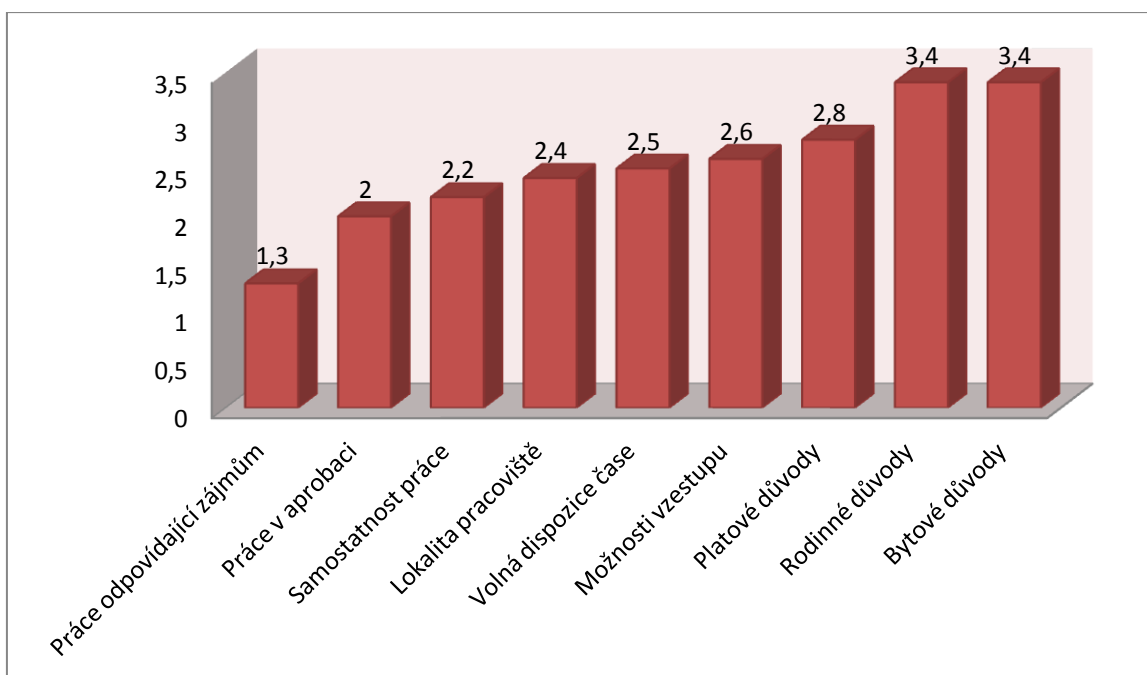


Graf 16: Vykonávání učitelské profese

Výzkum Havlíka z roku 1997 uvádí podobné výsledky. V době výzkumu mimo školství pracovalo 19 % absolventů. Zbytek oslovených, tedy 81 % absolventů, vykonával učitelskou profesi. (Havlík, 1997)

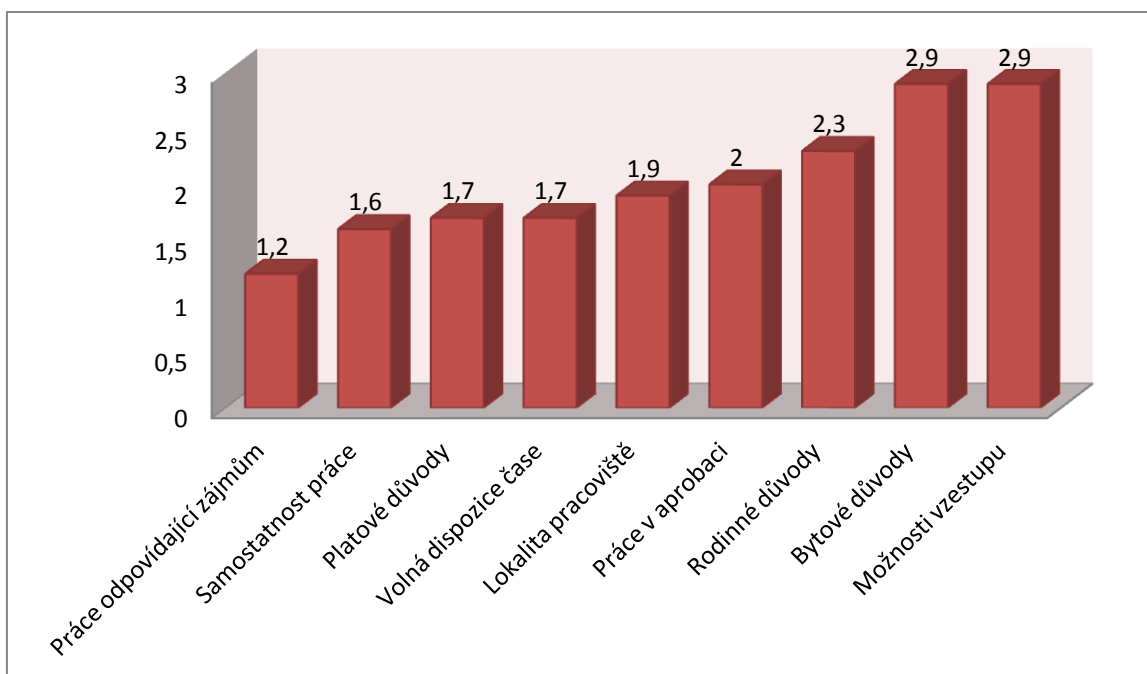
Položku číslo 11 a 12 budu vyhodnocovat zřejmě jinak, než by to prováděl zkušenější výzkumník. V těchto otázkách byly uvedeny důvody, které měly být ohodnoceny známkami jedna až pět, kde číslo 1 označuje „velký význam“ a číslo 5 naopak „žádný význam“. U každého důvodu místo procentuálního vyhodnocení uvádím číslo, které je průměrem nasbíraných hodnot od respondentů. I toto pojetí by mělo dostatečně poukázat na to, zda daný důvod pro absolventy je důležitý či nikoliv.

Položka č. 11: Důvody při hledání prvního zaměstnání



Graf 17: Rozhodující důvody při hledání prvního zaměstnání

Položka č. 12: Důvody při rozhodování o změně zaměstnání



Graf 18: Rozhodující důvody při změně zaměstnání

Nejdříve se vrátím zpět k položce č. 11, tedy k rozhodujícím důvodům při hledání prvního zaměstnání. Pro respondenty je velmi důležité, aby jejich práce odpovídala zájmům. Podstatná je pro ně také práce v jejich aprobaci, možnost samostatné práce, lokalita práce, volná dispozice časem a možnost vzestupu. Při volbě prvního zaměstnání je už méně důležitý plat, rodinné a bytové důvody.

Nyní se podívám zpět na položku č. 12, důvody při rozhodování o změně zaměstnání. Pro respondenty jsou hodně důležité skoro všechny důvody. Což je poměrně logické, protože když člověk hledá novou práci, chce, aby byla lepší než ta stávající, a má na ní tudíž daleko větší požadavky. Tedy k otázce, pro dotazované je nejdůležitější opět to, aby práce odpovídala jejich zájmům. Dále je pro ně podstatné, aby nová práce umožňovala samostatnost, volnou dispozici časem. Důležité jsou mimo jiné platové podmínky. Méně se již dotazovaní zabývají rodinnými a bytovými důvody a také možnostmi vzestupu.

Pokud mezi sebou porovnáme oba dva grafy, je patrné, že s přibývajícím zkušenostmi se požadavky učitelů chemie zvyšují.

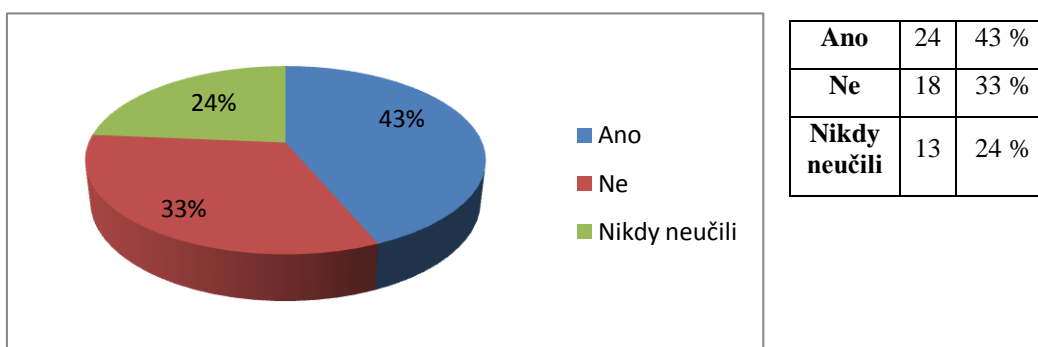
Položka č. 13: Učitelská praxe

Třináctá otázka měla za úkol ukázat, zda absolventi, kteří vystudovali chemii, učí na různých typech škol nebo jsou například kvůli úvazku nuceni učit pouze na určitém typu školy.

Statisticky zpracovat tuto otázku by bylo nad mé síly. Ukázalo se ale, že absolventi fakulty učí chemii na různých školách: na základní škole, na střední škole – gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště, obchodní akademie, zdravotnické školy, průmyslové školy – i na vyšší odborné a vysoké škole. Z dotazníku také vyplývá, že učitelé nemění tak často zaměstnání, většina respondentů učí, respektive učila, na jedné nebo dvou školách. Samozřejmě to ale také záleží na věku respondenta a na délce praxe.

Položka č. 14: Učení předmětů mimo aprobaci

Čtrnáctá otázka byla zaměřena na fakt, zda i učitelé chemie učí předměty mimo svou aprobaci. Ze všech 55 dotazovaných 24 absolventů učilo ve své praxi i jiný předmět vedle svých vystudovaných. Nejčastěji uváděli předměty jako fyzika, cizí jazyky, osobnostní výchova, svět práce, pracovní činnosti jako třídní učitelé apod. Pokud ze zbylých 31 respondentů odečteme 13 absolventů, kteří nikdy neučili, zjistíme, že pouze 18 dotazovaných ve své učitelské praxi učilo jen aprobované předměty.



Graf 19: Vyučování předmětů mimo aprobaci

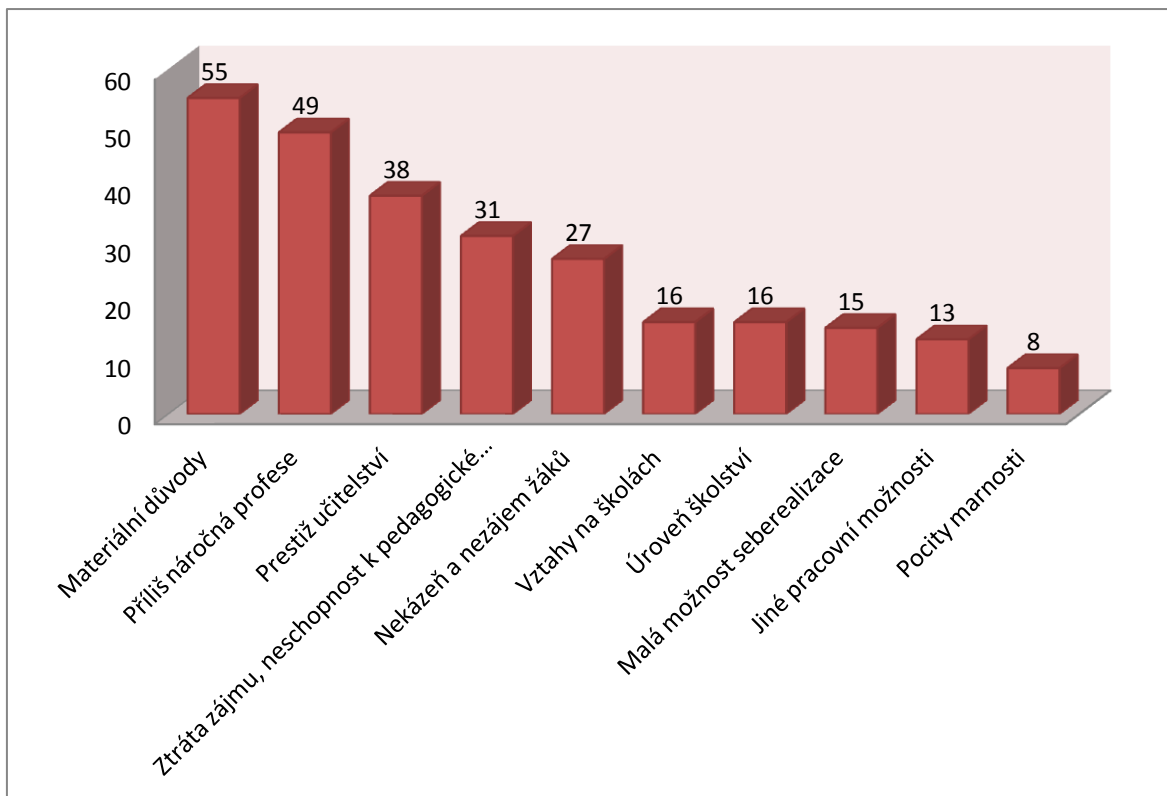
Položky č. 15, 16 a 17 jsou podobného rázu. Jedná se o otevřené otázky. Pro zpracování odpovědí na tyto otázky jsem se inspirovala výzkumem Havlíka z roku 1997, kdy pokládal prakticky stejné otázky absolventům PedF UK různých oborů. Podobně jsem tedy výpovědi respondentů rekatégorizovala, vytřídila a seřadila podle četnosti výpovědi. (Havlík, 1997)

Položka č. 15: Proč absolventi do školství vůbec nenastupují nebo je opouštějí

| KATEGORIE | DŮVODY | KATEGORIE | DŮVODY |
|--|---|-----------------------------------|--|
| Příliš náročná profese | Psychicky, nervově, časově náročná; stres; hlasová náročnost; autorita; přípravy; tlak ze strany vedení a rodin | Nekázeň a nezájem žáků | Více výchovných problémů; problémy s rodiči; počet žáků ve třídě |
| Prestiž učitelství | Nízké společenské postavení; nedocenněnost; špatná pověst | Úroveň školství | Problémy, chaos, atmosféra školství; administrativa |
| Materiální důvody | Převážně finanční důvody (především pro muže); další přívýdělky | Jiné pracovní možnosti | Lákavější nabídky, ceněné, klidnější |
| Ztráta zájmu, neschopnost k pedagogické práci | Ztráta původního nadšení, zájmu o obor; PedF jen pro titul; práce s lidmi; nedostatek trpělivosti; nervová nepřipravenost | Malá možnost seberealizace | Pomalý nebo žádný postup; potřeba větší volnosti |
| Vztahy na školách | Špatný kolektiv; konflikty s vedením | Pocity marnosti | „nevědecká“ práce; nespokojenost; zbytečnost |

Tabulka 10: Důvody, proč absolventi do školství nenastupují nebo je opouštějí

Tabulka 10 shrnuje všechny důvody, které respondenti v dotazníku uvedli. Následující graf 19 v závislosti na tabulce ukazuje zastoupení jednotlivých kategorií tak, jak je respondenti v dotazníku uváděli.



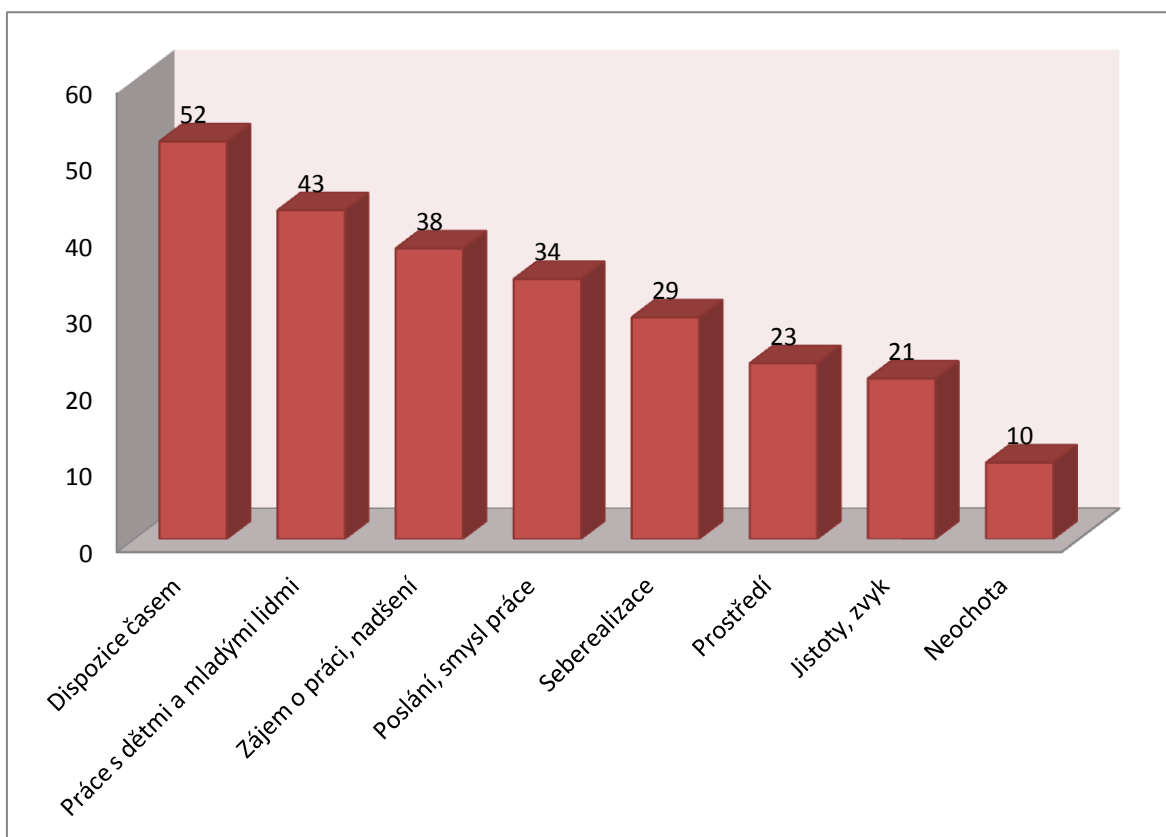
Graf 20: Zastoupení odpovědí: Proč absolventi do školství vůbec nenastupují nebo je opouštějí

Položka č. 16: Proč absolventi ve školství zůstávají

| KATEGORIE | DŮVODY | KATEGORIE | DŮVODY |
|--------------------------------------|---|-------------------------------|--|
| Práce s dětmi a mladými lidmi | Práce s lidmi; dobrý vztah k dětem; „učitelé zůstávají stále mladí“ | Zájem o práci, nadšení | Zájem o obor; škola je baví; dělají to, co vždy chtěli |
| Dispozice časem | Dobrá pracovní doba; dovolené – prázdniny; pracovní doba výhodná pro ženy s dětmi | Jistoty, zvyk | Stereotyp; jistota zaměstnání |
| Seberealizace | Vlastní seberealizace; tvůrčí práce; sebevzdělávání | Neochota | Neschopnost dělat něco nového; málo odvahy začít něco nového |
| Poslání, smysl práce | Užitečnost práce; práce má smysl; služba společnosti; stát se vzorem | Prostředí | Dobrý kolektiv; vedení; skvělí žáci |

Tabulka 11: Důvody, proč absolventi ve školství zůstávají

Tabulka 11 shrnuje všechny důvody, které respondenti v dotazníku uvedli. Následující graf 20 v závislosti na tabulce ukazuje zastoupení jednotlivých kategorií tak, jak je respondenti v dotazníku uváděli.



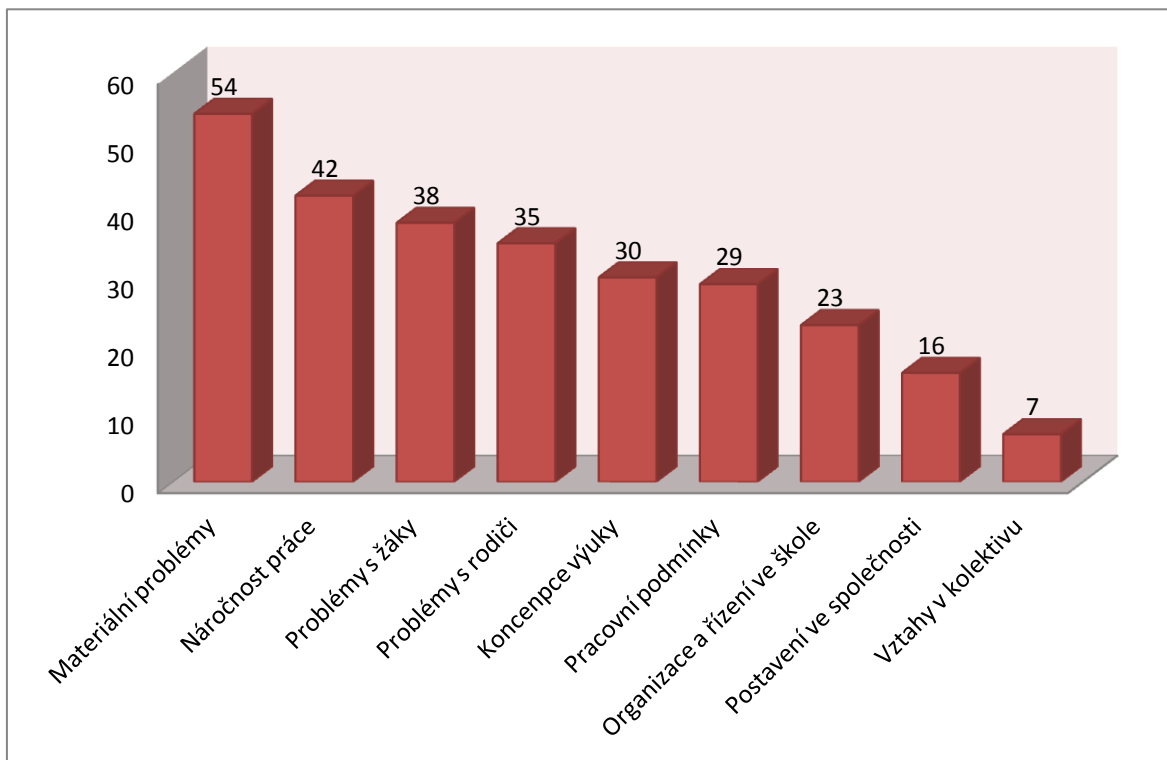
Graf 21: Zastoupení odpovědí: Proč absolventi ve školství zůstávají

Položka č. 17: Co absolventům vadí na jejich povolání

| KATEGORIE | DŮVODY | KATEGORIE | DŮVODY |
|-------------------------------------|---|---------------------------|--|
| Materiální problémy | Nízké finanční ohodnocení | Pracovní podmínky | Nedostatek pomůcek; málo financí na vybavení učeben (laboratoře) |
| Problémy s žáky | Nezájem a neochota žáků o cokoliv; snižuje se pracovní, intelektuální i kulturní úroveň žáků; nevychovanost; drzé chování | Problémy s rodiči | Nezájem; malá spolupráce s rodiči; nevhodné zásahy rodičů; nedůslednost rodičů |
| Náročnost práce | Vypětí a vyčerpání; nedostatek času; nemožnost vybrat si dovolenou, kdy je potřeba; do práce chodit nemocný | Vztahy v kolektivu | Rivalita; špatné vztahy v učitelském sboru; nízká podpora, malá spolupráce |
| Organizace a řízení ve škole | Byrokracie, administrativa; neochota ze strany vedení; neobjektivnost vedení v hodnocení zaměstnanců; finanční hodnocení | Koncepce výuky | Neodpovídající dotace hodin; nejednostnost; mnoho učebnic; systém klasifikace |
| Postavení ve společnosti | Degradace v podvědomí veřejnosti; neúcta k učitelům | | |

Tabulka 12: Věci, které absolventům na jejich povolání vadí

Tabulka 12 shrnuje všechny důvody, které respondenti v dotazníku uvedli. Následující graf 21 v závislosti na tabulce ukazuje zastoupení jednotlivých kategorií tak, jak je respondenti v dotazníku uváděli.



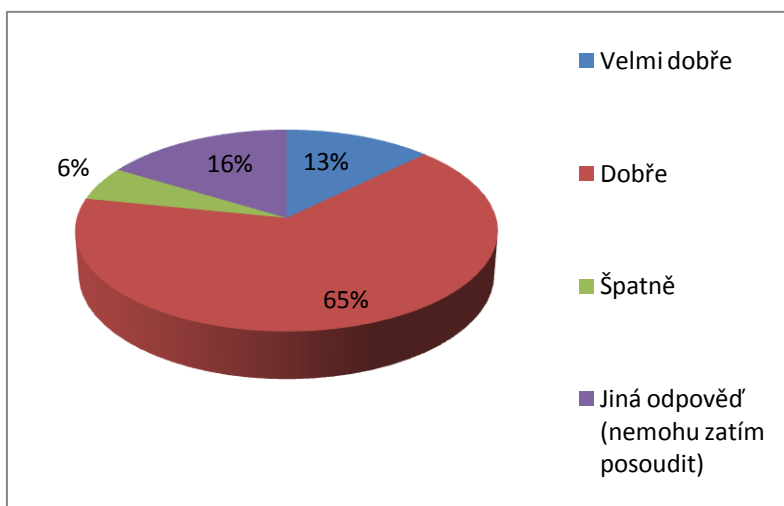
Graf 22: Zastoupení odpovědí: Věci, které absolventům na jejich povolání vadí

Hodnocení studia na Pedagogické fakultě UK v Praze – třetí část dotazníku

Poslední část dotazníku byla zařazena spíše pro zajímavost. Ke srovnání jsem nenašla žádné výzkumy podobného rázu.

Položka č. 18: Hodnocení Pedagogické fakulty

Osmnáctá otázka zjišťovala, jaké mají absolventi mínění o přípravě budoucích učitelů na Pedagogické fakultě UK v Praze. Většina respondentů se domnívá, že je škola připravila dobře, pouze tři uvedli, že špatně. 9 dotazovaných poznamenalo jiný názor. Jednalo se ale o ty absolventy, kteří neučí a nikdy neučili, tudíž nejsou schopni na tuto otázku odpovědět.

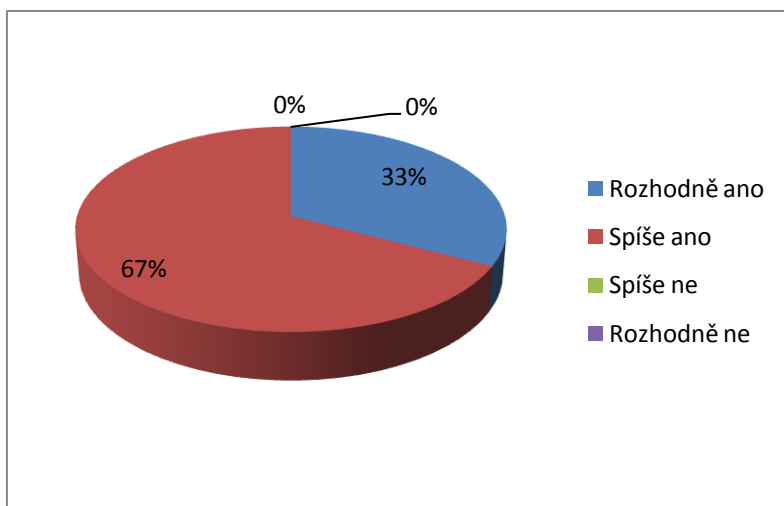


| | | |
|--------------|----|------|
| Velmi dobře | 7 | 13 % |
| Dobře | 36 | 65 % |
| Špatně | 3 | 6 % |
| Jiná odpověď | 9 | 16 % |

Graf 23: Jak připravila PedF UK absolventy na učitelskou profesi

Položka č. 19: Odborná znalost chemie

Předposlední otázka v dotazníku měla za úkol zjistit, zda katedra chemie vybavila své absolventy dostatečně odbornými znalostmi z chemie. Z 55 respondentů 37 odpovědělo, že spíše ano, 18 rozhodně ano. Je potěšující, že nikdo z dotazovaných neuvedl negativní hodnocení, tedy spíše ne či rozhodně ne.

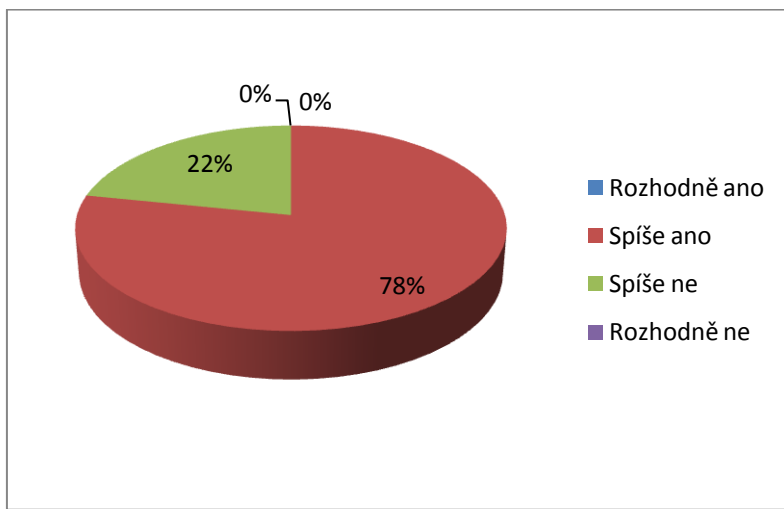


| | | |
|--------------|----|------|
| Rozhodně ano | 18 | 33 % |
| Spíše ano | 37 | 67 % |
| Spíše ne | 0 | 0 % |
| Rozhodně ne | 0 | 0 % |

Graf 24: Dostatečné odborné znalosti absolventů získané na katedře chemie

Položka č. 20: Didaktická znalost chemie

Poslední otázka dotazníku zjišťovala, zda katedra chemie vybavila absolventy dostatečně z hlediska didaktiky chemie. Z 55 dotazovaných 43 absolventů odpovědělo, že spíše ano, 12 spíše ne. Odpovědi rozhodně ano a rozhodně ne se nevyskytly.



| | | |
|--------------|----|------|
| Rozhodně ano | 0 | 0 % |
| Spíše ano | 43 | 78 % |
| Spíše ne | 12 | 22 % |
| Rozhodně ne | 0 | 0 % |

Graf 25: Znalosti absolventů z didaktiky chemie

IV. ZÁVĚR

Vytvořený dotazník jsem rozeslala těm absolventům, které se mi podařilo kontaktovat. Oslovených absolventů bylo 78. Zcela vyplněných dotazníků jsem zpět obdržela 55. Tyto dotazníky jsem zpracovala a vyhodnotila, především názorně pomocí tabulek a grafů. Kde to bylo možné, porovnávala jsem své výsledky s výsledky jiných výzkumů a studií.

Zjistila jsem, že mnoho věcí okolo učitelské profese se nemění. Stále existují učitelé, kteří učí předměty, na které nemají aprobaci, stále jsou tací, kteří mají problém sehnat svou první práci ve školství, pořád více absolventů již při studiu pracuje. Všechny výsledky jsou konkrétněji uvedeny uvnitř této práce.

Na závěr bych ještě dodala, že by také bylo možné k potvrzení dotazníkových údajů některé konkrétní případy absolventů rozepsat. Pomocí rozhovorů (interview) by výzkumník mohl získat potřebné informace k sepsání případových studií. To jsem již v této práci neudělala. Ale některé obecné informace o těchto dvou metodách jsem v teoretické části uvedla, jakožto možný návrh pro pokračování výzkumu zaměřeného na téma této práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 121 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. V Praze: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, 146 s. ISBN 8086039722.

HAVLÍK, Radomír. *Uplatnění mladých absolventů PedF UK v praxi*. Pedagogika, 1997, roč. XLVII, s. 122-137.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 99 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HEŘMANOVÁ, Vladislava. *Profesní sebepojetí učitelů*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2004, 191 s. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-7044-618-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, Tomáš, Eva MINAŘÍKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Klára KOSTKOVÁ, Miroslav JANÍK a Gabriela HUBLOVÁ. *Profesní vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole*. Pedagogika, 2014, roč. 64, č. 2, s. 151-176.

KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, 362 s. ISBN 978-80-7290-625-3.

MINAŘÍKOVÁ, Eva a Tomáš JANÍK. *Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení*. Pedagogická orientace, 2012, roč. 22, č. 2, s. 181-204.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 128 s.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Bratislava: Ikar, 2005, 327 s. Pegas (Ikar), zv. 8. ISBN 80-551-0904-4.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SOLFRONK, Jan a kol. *Učitelství jako profese*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000, 70 s. ISBN 80-708-3390-4.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Pedagogika, 2007, roč. LVII, s. 338-348.
- STRAKOVÁ, Jana, Vladimíra SPILKOVÁ, Hana FRIEDLAENDEROVÁ, Tomáš HANZÁK a Jaroslava SIMONOVÁ. *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*. Pedagogika, 2014, roč. 64, č. 1, s. 34-65.
- ŠTECH, Stanislav. *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* Pedagogika, 1994, roč. XLIV, s. 310-320.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009, 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelé profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005, 229 s. ISBN 80-7083-942-2.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

Studie: *Absolventi Univerzity Karlovy – Univerzita Karlova očima bývalých studentů a postavení absolventů UK na trhu práce*. Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Praha, 2014, 230 s.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [on-line]. Dostupný na <http://www.msmt.cz>

Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. lednu 2015 /on-line/. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Počty přijatých studentů v minulých letech na PedF UK v Praze [on-line]. Dostupné na: <https://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=399>

Středisko vzdělávací politiky, Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta [on-line].

Dostupné na: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/>

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: Redukované (1.-15.) české škály prestiže povolání (1990, 1992, 1993, 1996, 2001) a porovnání s mezinárodním indexem prestiže (MPP) | 16 |
| Tabulka 2: Přednosti a nevýhody kvantitativního výzkumu | 19 |
| Tabulka 3: Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu | 20 |
| Tabulka 4: Srovnávací tabulka přístupů..... | 21 |
| Tabulka 5: Některé rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem (Bryman 1988, Mohr 1982, <i>upraveno</i>) | 21 |
| Tabulka 6: Přehled silných a slabých stránek dotazníku a interview (<i>podle Tuckman 1987, s. 211 a Průcha 1995, s. 52</i>)..... | 38 |
| Tabulka 7: Přehled rozdílů v pojetí případové studie podle Yina (1994) a Stake (1995).... | 45 |
| Tabulka 8: Přednosti a nedostatky případových studií | 46 |
| Tabulka 9: Rok ukončení studia na fakultě | 57 |
| Tabulka 10: Důvody, proč absolventi do školství nenastupují nebo je opouštějí | 64 |
| Tabulka 11: Důvody, proč absolventi ve školství zůstávají | 65 |
| Tabulka 12: Věci, které absolventům na jejich povolání vadí | 66 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|----|
| Graf 1: Pohlaví absolventů | 51 |
| Graf 2: Druh absolvovaného studia | 51 |
| Graf 3: Počty absolventů zahajující studium chemie v určitých letech | 52 |
| Graf 4: Počty absolventů ukončující studium chemie v určitých letech | 52 |
| Graf 5: Délka studia absolventů magisterského studia | 53 |
| Graf 6: Délka studia absolventů navazujícího magisterského studia | 53 |
| Graf 7: Druhý vystudovaný obor absolventů fakulty | 54 |
| Graf 8: Zastoupení respondentů podle pohlaví | 55 |
| Graf 9: Zastoupení respondentů podle věku | 55 |
| Graf 10: Vzdělání respondentů před vstupem na VŠ | 56 |
| Graf 11: Zastoupení druhých oborů respondentů vedle chemie | 56 |
| Graf 12: Rok ukončení studia na fakultě | 57 |
| Graf 13: První práce po ukončení studia na VŠ | 58 |
| Graf 14: Práce v průběhu vysokoškolského studia | 58 |
| Graf 15: Problém sehnat práci v oboru po absolvování VŠ | 59 |
| Graf 16: Vykonávání učitelské profese | 60 |
| Graf 17: Rozhodující důvody při hledání prvního zaměstnání | 61 |
| Graf 18: Rozhodující důvody při změně zaměstnání | 61 |
| Graf 19: Vyučování předmětů mimo aprobaci | 63 |
| Graf 20: Zastoupení odpovědí: <i>Proč absolventi do školství vůbec nenastupují nebo je opouštějí</i> | 64 |
| Graf 21: Zastoupení odpovědí: <i>Proč absolventi ve školství zůstávají</i> | 65 |
| Graf 22: Zastoupení odpovědí: <i>Věci, které absolventům na jejich povolání vadí</i> | 66 |
| Graf 23: Jak připravila PedF UK absolventy na učitelskou profesi | 67 |
| Graf 24: Dostatečné odborné znalosti absolventů získané na katedře chemie | 68 |
| Graf 25: Znalosti absolventů z didaktiky chemie | 68 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Odpovědi absolventů PedF UK v tabulkách a číslech

Studie: Absolventi Univerzity Karlovy

Příloha č. 2 – Rozesílaný dotazník k diplomové práci

Příloha č. 3 – Příklad vyplněného dotazníku

Příloha č. 1: Odpovědi absolventů PedF UK v tabulkách a číslech

Sociální a rodinné zázemí

Tabulka I: Vzdělání otce a matky absolventů VŠ

| | Základní | | SŠ bez maturity | | SŠ s maturitou | | Vysokoškolské | | Vysokoškolské |
|-------------|------------|------------|-----------------|-------------|----------------|-------------|---------------|-------------|---------------|
| | Otec | Matka | Otec | Matka | Otec | Matka | Otec | Matka | Vyšší z obou |
| PedF | 3 % | 5 % | 25 % | 14 % | 34 % | 46 % | 38 % | 34 % | 48 % |
| UK | 1 % | 3 % | 20 % | 10 % | 30 % | 44 % | 49 % | 43 % | 59 % |
| VŠ | 2 % | 5 % | 32 % | 21 % | 33 % | 49 % | 32 % | 26 % | 40 % |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 66)

Regionální specifika

Tabulka II: Kraj bydliště absolventů před vstupem na VŠ

| | Kraj bydliště před vstupem na vysokou školu | | | | | | | | | | | | | | |
|------|---|-------------|-----------|----------|-------------|---------|-----------|-----------------|------------|----------|--------------|-----------|---------|-----------------|----------------------------|
| | Praha | Středočeský | Jihočeský | Plzeňský | Karlovarský | Ústecký | Liberecký | Královéhradecký | Pardubický | Vysočina | Jihomoravský | Olomoucký | Zlínský | Moravskoslezský | Kraj síla školy/fakulty |
| PedF | 42,6 % | 20,0 % | 8,0 % | 1,7 % | 3,7 % | 6,3 % | 1,7 % | 4,2 % | 2,8 % | 3,1 % | 0,7 % | 1,6 % | 1,9 % | 1,6 % | 42,6 % |
| UK | 34,9 % | 12,7 % | 7,2 % | 5,1 % | 3,0 % | 6,1 % | 4,3 % | 6,7 % | 4,4 % | 3,8 % | 2,4 % | 2,8 % | 2,4 % | 4,1 % | 38,0 % |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 70-71)

Vzdělání studentů před vysokoškolským studiem

Tabulka III: Vzdělání všech nově zapsaných před vstupem na VŠ

| | VOŠ | Gymnázium | SOŠ nebo konzervatoř | SOU nebo nástavba |
|-------------|--------------|---------------|----------------------|-------------------|
| PedF | 5,7 % | 62,9 % | 28,4 % | 2,9 % |
| UK | 4,9 % | 79,0 % | 14,5 % | 1,6 % |
| VŠ | 6,2 % | 49,9 % | 38,2 % | 5,7 % |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 72-73)

Motivace ke studiu

Tabulka IV: Motivace ke studiu na vysoké škole

| | Rozvíjet svoji vzdělanost, znalost a schopnosti | Získat možnost dobré profesionální kariéry | Získat dobré postavení ve společnosti | Získat vysokoškolský titul | Pokračovat v rodinné tradici | Získat možnost dobře placeného zaměstnání | Prohloubit zájem o konkrétní obor | Oddálit vstup do praxe, žít studentským životem |
|-------------|---|--|---|----------------------------------|------------------------------------|---|--|---|
| PedF | 1,27 | 2,00 | 2,61 | 1,87 | 4,02 | 3,04 | 1,63 | 3,91 |
| UK | 1,22 | 1,89 | 2,48 | 2,02 | 4,00 | 2,54 | 1,71 | 3,77 |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 81)

Pozn.: Absolventi odpovídali na otázku: „Jaká byla Vaše motivace ke studiu na vysoké škole?“ U jednotlivých možností volili na škále „1“ – „rozhodně ano“, „2“ – „spíše ano“, „3“ – „tak napůl“, „4“ – „spíše ne“, „5“ – „rozhodně ne“.

Důvody ke studiu

Tabulka V: Důvody k volbě studia

| | Zajímavý a atraktivní obor | Studium pomůže k dobrému pracovnímu uplatnění | Studium bylo doporučeno | Přijímalo se bez přijímacích zkoušek nebo přijetí bylo snadné | Nepřijat k jinému studiu – šlo o náhradní volbu | Vyhovovala geografická poloha školy | Studium mělo vysokou společenskou prestíž |
|-------------|----------------------------------|---|-------------------------------|--|---|--|---|
| PedF | 2,09 | 2,25 | 3,75 | 4,55 | 4,52 | 3,19 | 3,41 |
| UK | 1,61 | 2,18 | 3,63 | 4,49 | 4,78 | 3,44 | 2,80 |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 86)

Pozn.: Absolventi odpovídali na otázku: „Do jaké míry vystihují následující výroky důvody, kvůli nimž jste se rozhodl/a pro toto studium?“ Odpověď vybírali na pětibodové škále od 1 (rozhodně ano) po 5 (rozhodně ne).

Práce odpovídající oboru a úrovni vzdělání

Tabulka VI: Odpovídající obor a úroveň vzdělání

| | Odpovídá úroveň i obor | Odpovídá úroveň, neodpovídá obor | Neodpovídá úroveň, odpovídá obor | Neodpovídá úroveň ani obor |
|-------------|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| PedF | 70 % | 9 % | 12 % | 9 % |
| UK | 76 % | 8 % | 9 % | 8 % |
| VŠ | 67 % | 11 % | 11 % | 11 % |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 92)

Kvalita fakulty

Tabulka VII: Hodnocení kvality absolventy

| | Bc. | Mgr. | PhD. |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| PedF | 3,02 | 3,14 | 3,31 |
| UK | 2,57 | 2,36 | 2,15 |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 116)

Pozn.: Úroveň kvality absolvované fakulty: absolventi hodnotili, zda jejich fakulta patřila v rámci ČR mezi: vynikající (1), vysoce nadprůměrné (2), nadprůměrné (3), průměrné (4), podprůměrné (5), velmi podprůměrné (6), velmi špatné (7).

Studium jako základ pro vstup na trh práce a pracovní kariéru

Tabulka VIII: Hodnocení studia jako dobrého základu pro vstup na trh práce a pracovní kariéru, Bc.

| Bc. | Vstup do práce | Další učení v rámci práce | Zvládání současných pracovních úkolů | Budoucí pracovní kariéra | Osobní rozvoj | Rozvoj podnikatel. schopností |
|-------------|----------------|---------------------------|--------------------------------------|--------------------------|---------------|-------------------------------|
| PedF | 3,22 | 3,94 | 3,60 | 3,79 | 4,27 | 2,06 |
| UK | 3,22 | 3,66 | 3,39 | 3,31 | 4,08 | 1,84 |
| VŠ | 3,09 | 3,30 | 3,29 | 3,36 | 4,08 | 2,46 |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 120)

Tabulka IX: Hodnocení studia jako dobrého základu pro vstup na trh práce a pracovní kariéru, Mgr.

| Mgr. | Vstup do práce | Další učení v rámci práce | Zvládání současných pracovních úkolů | Budoucí pracovní kariéra | Osobní rozvoj | Rozvoj podnikatel. schopností |
|-------------|----------------|---------------------------|--------------------------------------|--------------------------|---------------|-------------------------------|
| PedF | 3,79 | 3,86 | 3,38 | 3,63 | 4,03 | 1,57 |
| UK | 3,82 | 3,99 | 3,51 | 3,75 | 4,11 | 1,76 |
| VŠ | 3,58 | 3,78 | 3,55 | 3,64 | 4,03 | 2,38 |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 122)

Pozn. k tabulce VIII a IX: Odpověď na otázku: „Do jaké míry bylo Vaše studium dobrým základem pro: (výše uvedené aspekty)“. Hodnoceno na pětibodové stupnici od 1 – vůbec ne po 5 – ve velké míře.

Opakování volby studia

Tabulka X: Opakování studia

| | Stejná škola, stejně studium | Stejná škola, jiné studium | Jiná škola, stejně studium | Jiná škola, jiné studium | Vůbec nestudovat | Opakování studia na stejně škole |
|-------------|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---------------------|--|
| PedF | 62,5 % | 9,8 % | 10,5 % | 16,8 % | 0,4 % | 72,3 % |
| UK | 68,8 % | 10,0 % | 6,3 % | 14,1 % | 0,9 % | 78,7 % |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 125)

Pracovní zkušenosti

Tabulka XI: Pracovní zkušenost absolventů během studia

| | Pracovní zkušenost během studia | | | | | |
|-------------|---------------------------------|-------------|-------------|------------------------|-------------|-------------|
| | Nesouvisející se studiem | | | Související se studiem | | |
| | Bc. | Mgr. | PhD. | Bc. | Mgr. | PhD. |
| PedF | 53 % | 65 % | 69 % | 71 % | 82 % | 78 % |
| UK | 64 % | 72 % | 71 % | 65 % | 79 % | 61 % |
| VŠ | 61 % | 68 % | 68 % | 50 % | 61 % | 59 % |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 164)

Kariérní dráha absolventů

Tabulka XII: Kariérní dráha absolventů

| | Měli práci v době absolvování | Začali pracovat do 3 měsíců po ukončení VŠ | Začali pracovat po 3+ měsících od ukončení VŠ | Nezačali pracovat |
|-------------|----------------------------------|--|---|-------------------|
| PedF | 62,1 % | 17,9 % | 14,5 % | 5,5 % |
| UK | 46,6 % | 33,9 % | 15,3 % | 4,2 % |
| VŠ | 48,4 % | 28,3 % | 20,5 % | 2,8 % |

(Studie: Absolventi Univerzity Karlovy, 2014, s. 219)

Příloha č. 2: Rozesílaný dotazník k diplomové práci

DOTAZNÍK K DIPLOMOVÉ PRÁCI

Vážená absolventko, vážený absolvente,

jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty UK v Praze a dovoluji si obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní. Údaje, které dotazník poskytne, potřebuji pro svou diplomovou práci na téma *Zmapování profesního osudu absolventů učitelství chemie na Pedagogické fakultě UK v Praze*.

Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat více než 20 minut Vašeho času. Dotazník je tematicky rozdělen na tři části. Otázky v dotazníku jsou dvojího typu – otevřené a uzavřené. U uzavřených otázek svou odpověď jakkoliv viditelně označte (např. podtržením, ztučněním, barevným zvýrazněním, apod.). U otevřených otázek je vynecháno místo na doplnění Vaší odpovědi.

Vyplněný dotazník odešlete prosím zpět ve formátu .doc či .docx, případně .pdf, na email ivcus.2003@volny.cz nebo také přes sociální síť Facebook. V případě jakýchkoliv dotazů či nejasností mě kontaktujte.

Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování!

Bc. Iveta Mesnerová

A. Obecné informace

1) *Pohlaví:*

- a) muž
- b) žena

2) *Věk:*

- a) méně než 25 let
- b) 25 – 30 let
- c) 31 – 40 let
- d) 41 – 50 let
- e) 51 a více let

3) *Vaše vzdělání před vysokoškolským studiem:*

- a) VOŠ
- b) Gymnázium
- c) SOŠ nebo konzervatoř
- d) SOU nebo nástavba

4) *Váš druhý vystudovaný obor vedle chemie:*

- a) biologie
- b) matematika
- c) výchova ke zdraví
- d) jiný:

5) *Vaše vysokoškolské studium:*

Bakalářské: ANO x NE

- Vysoká škola:

- Délka studia:

Navazující magisterské: ANO x NE

- Vysoká škola:

- Délka studia:

Magisterské: ANO x NE

- Vysoká škola:

- Délka studia:

Doktorské: ANO x NE

- Vysoká škola:

- Délka studia:

6) *Rok, ve kterém jste ukončil/a magisterské studium
na Pedagogické fakultě UK v Praze:*

B. Práce učitele

7) *Co se týká získání práce:*

- a) měl/a jste zajištěnou práci již v době absolvování
- b) sehnal/a jste práci do 3 měsíců po ukončení VŠ
- c) sehnal/a jste práci po více než 3 měsících od ukončení VŠ
- d) nezačal/a jste pracovat

8) *Pracoval/a jste už v průběhu Vašeho studia:*

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, prosím stručně uveďte, o jakou práci se jednalo:

9) *Byl pro Vás problém po dokončení studia sehnat práci v oboru:*

- a) ano
- b) ne

10) *Vykonáváte v současnosti učitelskou profesi:*

- a) ano
- b) ne

Pokud ne, prosím uveďte Vaše povolání:

11) Jaký význam pro Vás mají v tabulce uvedené důvody při hledání prvního zaměstnání? Každý důvod ohodnoťte známkami 1 až 5, kde 1 označuje „velký význam“ a 5 naopak „žádný význam“.

| DŮVODY: | HODNOCENÍ |
|-----------------------------|-----------|
| Práce odpovídající zájmům | |
| Práce v aprobaci | |
| Samostatnost práce | |
| Lokalita pracoviště | |
| Platové | |
| Volná dispozice časem | |
| Rodinné důvody | |
| Bytové důvody | |
| Možnosti funkčního vzestupu | |

12) Jaký význam pro Vás mají v tabulce uvedené důvody při rozhodování o změně zaměstnání? Každý důvod ohodnoťte známkami 1 až 5, kde 1 označuje „velký význam“ a 5 naopak „žádný význam“.

| DŮVODY: | HODNOCENÍ |
|-----------------------------|-----------|
| Práce odpovídající zájmům | |
| Práce v aprobaci | |
| Samostatnost práce | |
| Lokalita pracoviště | |
| Platové | |
| Volná dispozice časem | |
| Rodinné důvody | |
| Bytové důvody | |
| Možnosti funkčního vzestupu | |

13) *Vaše učitelská praxe*

Zde prosím vypište školy, na kterých jste působil/a, místo, kde se škola nachází a počet let strávených na škole (příklad: základní škola, Praha, 5 let; gymnázium, Kladno, 3 roky)

14) *Učil/a jste ve své učitelské praxi i předměty mimo Vaši aprobaci:*

a) ano

b) ne

Pokud ano, prosím uveďte, o jaké předměty se jednalo, jak dlouho jste je vyučoval/a a zda se jednalo o ZŠ nebo SŠ:

15) Zamyslete se, prosím, a uveďte alespoň 5 důvodů, proč podle Vás absolventi pedagogických fakult do školství vůbec nenastupují nebo je opouštějí.

16) Zamyslete se, prosím, a uveďte alespoň 5 důvodů, proč podle Vás absolventi pedagogických fakult ve školství zůstávají.

17) Napište alespoň 5 věcí, které Vám na Vašem učitelském povolání vadí.

C. Hodnocení studia na Pedagogické fakultě UK v Praze

18) Jak Vás podle Vašeho názoru připravila Pedagogická fakulta na učitelskou profesi:

- a) velmi dobře, v začátcích ani poté jsem neměl/a prakticky žádné problémy
- b) dobře, jen občas jsem něco nevěděl/a
- c) špatně, většinu potřebných věcí jsem zjišťoval/a až v průběhu praxe
- d) jiná odpověď:

19) Vybavila Vás katedra chemie dostatečně, co se týče odborných znalostí v oboru:

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

20) Byly Vaše znalosti z hlediska didaktiky chemie, které jste získal/a na fakultě, dostatečné:

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

Příloha č. 3: Příklad vyplněného dotazníku

DOTAZNÍK K DIPLOMOVÉ PRÁCI

Vážená absolventko, vážený absolvente,

jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty UK v Praze a dovoluji si obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní. Údaje, které dotazník poskytne, potřebuji pro svou diplomovou práci na téma *Zmapování profesního osudu absolventů učitelství chemie na Pedagogické fakultě UK v Praze*.

Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat více než 20 minut Vašeho času. Dotazník je tematicky rozdělen na tři části. Otázky v dotazníku jsou dvojího typu – otevřené a uzavřené. U uzavřených otázek svou odpověď jakkoliv viditelně označte (např. podtržením, ztučněním, barevným zvýrazněním, apod.). U otevřených otázek je vynecháno místo na doplnění Vaší odpovědi.

Vyplněný dotazník odešlete prosím zpět ve formátu .doc či .docx, případně .pdf, na email ivcus.2003@volny.cz nebo také přes sociální síť Facebook. V případě jakýchkoliv dotazů či nejasností mě kontaktujte.

Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování!

Bc. Iveta Mesnerová

A. Obecné informace

1) Pohlaví:

- a) muž
- b) **žena**

2) Věk:

- a) méně než 25 let
- b) **25 – 30 let**
- c) 31 – 40 let
- d) 41 – 50 let
- e) 51 a více let

3) Vaše vzdělání před vysokoškolským studiem:

- a) VOŠ
- b) **Gymnázium**
- c) SOŠ nebo konzervatoř
- d) SOU nebo nástavba

4) Váš druhý vystudovaný obor vedle chemie:

- a) **biologie**
- b) matematika
- c) výchova ke zdraví
- d) jiný:

5) *Vaše vysokoškolské studium:*

Bakalářské: **ANO** x NE

- Vysoká škola: UK v Praze
- Délka studia: 4 roky

Navazující magisterské: **ANO** x NE

- Vysoká škola: UK v Praze
- Délka studia: 2 roky

Magisterské: ANO x NE

- Vysoká škola:
- Délka studia:

Doktorské: ANO x NE

- Vysoká škola:
- Délka studia:

6) *Rok, ve kterém jste ukončil/a magisterské studium
na Pedagogické fakultě UK v Praze: 2013*

B. Práce učitele

7) *Co se týká získání práce:*

- a) **měl/a jste zajištěnou práci již v době absolvování**
- b) **sehnal/a jste práci do 3 měsíců po ukončení VŠ**
- c) **sehnal/a jste práci po více než 3 měsících od ukončení VŠ**
- d) **nezačal/a jste pracovat**

8) *Pracoval/a jste už v průběhu Vašeho studia:*

- a) **ano**
- b) **ne**

Pokud ano, prosím stručně uveďte, o jakou práci se jednalo:

9) *Byl pro Vás problém po dokončení studia sehnat práci v oboru:*

- a) **ano**
- b) **ne**

10) *Vykonáváte v současnosti učitelskou profesi:*

- a) **ano**
- b) **ne**

Pokud ne, prosím uveďte Vaše povolání:

11) Jaký význam pro Vás mají v tabulce uvedené důvody při hledání prvního zaměstnání? Každý důvod ohodnoťte známkami 1 až 5, kde 1 označuje „velký význam“ a 5 naopak „žádný význam“.

| DŮVODY: | HODNOCENÍ |
|-----------------------------|-----------|
| Práce odpovídající zájmům | 3 |
| Práce v aprobaci | 2 |
| Samostatnost práce | 5 |
| Lokalita pracoviště | 2 |
| Platové | 1 |
| Volná dispozice časem | 3 |
| Rodinné důvody | 5 |
| Bytové důvody | 3 |
| Možnosti funkčního vzestupu | 3 |

12) Jaký význam pro Vás mají v tabulce uvedené důvody při rozhodování o změně zaměstnání? Každý důvod ohodnoťte známkami 1 až 5, kde 1 označuje „velký význam“ a 5 naopak „žádný význam“.

| DŮVODY: | HODNOCENÍ |
|-----------------------------|-----------|
| Práce odpovídající zájmům | 3 |
| Práce v aprobaci | 2 |
| Samostatnost práce | 5 |
| Lokalita pracoviště | 2 |
| Platové | 1 |
| Volná dispozice časem | 2 |
| Rodinné důvody | 3 |
| Bytové důvody | 3 |
| Možnosti funkčního vzestupu | 3 |

13) *Vaše učitelská praxe*

Zde prosím vyplňte školy, na kterých jste působil/a, místo, kde se škola nachází a počet let strávených na škole (příklad: základní škola, Praha, 5 let; gymnázium, Kladno, 3 roky)

Základní škola Praha – Vinoř, 2 roky

14) Učil/a jste ve své učitelské praxi i předměty mimo Vaši aprobaci:

- a) **ano**
- b) ne

Pokud ano, prosím uveďte, o jaké předměty se jednalo, jak dlouho jste je vyučoval/a a zda se jednalo o ZŠ nebo SŠ: **anglický jazyk, 2 roky, ZŠ**

15) Zamyslete se, prosím, a uveďte alespoň 5 důvodů, proč podle Vás absolventi pedagogických fakult do školství vůbec nenastupují nebo je opouštějí.

- **platové ohodnocení**
- **neschopnost práce s žáky v praxi**
- **neshody s vedením, kolegy na pracovišti**
- **neshody s rodiči žáků**
- **zajímavější pracovní nabídka**

16) Zamyslete se, prosím, a uveďte alespoň 5 důvodů, proč podle Vás absolventi pedagogických fakult ve školství zůstávají.

- **množství volného času (prázdniny atp.)**
- **práce je baví**
- **možnost dalšího profesního vzdělávání**

17) Napište alespoň 5 věcí, které Vám na Vašem učitelském povolání vadí.

- **chování dětí**
- **chování rodičů dětí**
- **nedostatečná vybavenost třídy (projektor, plátno)**

C. Hodnocení studia na Pedagogické fakultě UK v Praze

18) Jak Vás podle Vašeho názoru připravila Pedagogická fakulta na učitelskou profesi:

- a) velmi dobře, v začátcích ani poté jsem neměl/a prakticky žádné problémy
- b) **dobře, jen občas jsem něco nevěděl/a**
- c) špatně, většinu potřebných věcí jsem zjišťoval/a až v průběhu praxe
- d) jiná odpověď:

19) Vybavila Vás katedra chemie dostatečně, co se týče odborných znalostí v oboru:

- a) **rozhodně ano**
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

20) Byly Vaše znalosti z hlediska didaktiky chemie, které jste získal/a na fakultě, dostatečné:

- a) rozhodně ano
- b) **spíše ano**
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne